José Gimeno Sacristán

En busca del sentido de la educación



Morata

En busca del sentido de la educación



Ediciones Morata, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
www.edmorata.es-morata@edmorata.es

ISBN papel: 978-84-7112-687-0
ISBN e-book (e-pub): 978-84-7112-706-8
ISBN e-book (pdf): 978-84-7112-749-5

Compuesto por: Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.
Cuadro de la cubierta: Aurora Valero. Europa, 2004. Óleo sobre lienzo. 70 × 70.

Como siempre, A Justi y a Eva,

A todas y a todos con los que compartimos la indignación sobre el presente y la preocupación por un futuro más incierto que el que nosotros tuvimos.

Contenido

Introducción

Generalmente no sabemos cuándo se ha empezado a escribir un libro. No decimos: ¡Ahora comienzo a escribirlo! Como si la materialidad acotada, única, del libro tuviese que corresponderse con la unidad del contenido que en él se podrá encontrar. Es normal que, por el contrario, se vayan elaborando argumentos siguiendo hilos diversos que tejen el texto sin un plan previo y del todo preciso, reorientándose en cada momento, hasta que una nueva idea o visión de conjunto los engloba y, como de repente, problemas y temas adquieren un nuevo sentido. Del mismo modo, teniendo idea del proyecto y una vez que avanza, tampoco sabemos cómo terminarlo, pues van abriéndose nuevos horizontes, nuevos problemas en todo momento. Al final lo que ha quedado materializado no suele coincidir con lo que en un principio se quiso hacer. Eso, que pudiera ser visto como una falta de consistencia, lo corregimos de algún modo haciendo que los contenidos aparezcan como piezas que cuadran en un todo que demuestra un sistema de pensamiento coherente. Esa función de redondear la cumple la introducción a la obra, que es lo que estamos redactando.

La coherencia entre los temas que pretendimos desarrollar nos la obstaculizaron durante todo el proceso las urgencias de la actualidad marcada por el desarrollo de la crisis económica y los proyectos de cambio en el sistema educativo —una vez más— del gobierno conservador. Muchos de ellos se han presentado con argumentaciones carentes de sentido o con argumentos difíciles de sostener. ¡Cuándo aprenderemos a discutir antes de hacer el proyecto, en vez de hacer público el proyecto y después discutirlo!

La actualidad en cierto modo nos ha marcado la agenda de temas a los que responder con la urgencia que sentíamos de argumentar ante las provocaciones que nos presentaba la actualidad.

Las políticas de ajuste presupuestario conducidas por los gobiernos de la derecha suponen en la práctica desprotección social de los más débiles, la limitación de los derechos sociales que afectan sobre todo a los menos pudientes. Se descarga el peso de la crisis en las restricciones de servicios sociales, especialmente en educación y sanidad. Las políticas de recortes del

gasto público se han traducido en una disminución del número de profesores y profesoras, se reducen sus salarios, se suprime el perfeccionamiento docente. Se aniquilan los CEPs (centros de profesores), algo que ya habían intentado en otras ocasión. No se aminoran sus actividades por la crisis, sino que los suprimen. No se dotan los servicios complementarios, el incremento del IVA afecta hasta la plastilina (como lo oyen), se suprimen programas de innovación educativa… Se están deteriorando las condiciones de trabajo de los profesores (más tiempo, mayor ratio de alumnos por aula).

Nadie nos dice que este estado de emergencia y las dinámicas emprendidas van a ser provisionales, porque la crisis puede estar jugando, de paso, el papel de pantalla para camuflar reformas regresivas. Uniendo las medidas tomadas como las que quedan por venir, se aprecia una coherencia: propiciar el deterioro de la educación pública sometiéndola a la dinámica del mercado, favorecer el crecimiento del sector privado, aumento de la desigualdad de oportunidades, selección del alumnado, más presión académica con pedagogías de molde tradicional, menos dotación de medios para la investigación, menos ilusión por la educación...

Todo un sinsentido, en un país en el que la población globalmente considerada tiene un bajo nivel educativo, que no favorece una salida de la crisis por la vía de mejorar la actividad productiva, a pesar de oír hasta la saciedad que la educación debe conectarse con el mercado laboral. A pesar de ese énfasis, son los profesionales más claramente "conectados" (ingenieros, informáticos…) a los que no se les posibilita entrar en dicho sistema. Vemos cómo los jóvenes titulados, bien preparados, tienen que salir de su país y emigrar a otros lugares. Es decir, estamos ante una situación en la que necesitamos una mejora del capital educativo básico, sin embargo se nos ofrecen medidas restrictivas a la hora de diseñar la educación básica. La mayor selectividad que se quiere introducir no va por el camino de arreglar estas situaciones.

El valor de esas políticas va a tener efectos muy inmediatos en la bajada de los niveles a los que habíamos llegado. Argumentaremos que nuestra situación no es tan mala (en lo que a la calidad del sistema se refiere, como los pesimistas denuncian) pero nuestra tibia esperanza de recuperar retrasos se ve ahora como un fin que se aleja de nuestro horizonte vital.

Nos inquietan los argumentos de que hay que mejorar la calidad como justificación de las reformas internas del sistema educativo, cuando los resultados van a ser otros muy distintos.

Lo que se aprecia ya es un discurso basado en los mismos tópicos: la herencia recibida, la indisciplina, las leyes de la autoridad, el volver para atrás, sin que nos liberen de las genialidades que a veces se les ocurren. Ponemos sólo un ejemplo. En la Comunidad Valenciana, que junto a la de Madrid, el Partido Popular las ha

presentado como ejemplo de su política educativa, se producen situaciones que serían motivo de chanza, si no fuese por la gravedad que tienen en realidad, que es necesario desenmascarar. Después de aquella genialidad de implantar la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía desarrollando la docencia en inglés o la idea de introducir el chino mandarín, ahora se implanta la educación trilingüe en el nivel de Educación Infantil (castellano, valenciano e inglés), sin resolver el alto nivel de fracaso en las dos lenguas obligatorias. Anunciada la novedosa idea se reconoce a continuación que habrá que formar a una cantidad de profesorado que ahora no está preparado, lo cual indica que parece tratarse de una medida para distraer, nada más. Mejor será que sea así, porque la malicia es más inteligente que la seriedad en las políticas que realmente se proponen. Es una muestra del sinsentido de iniciativas que no sólo no resuelven problemas, sino que crean otros nuevos.

¿Es esto lo prioritario? ¿Se logrará la proeza de que en la educación infantil quede resuelto el déficit de conocimiento de idiomas que tiene nuestra sociedad? ¿Es que se toma en serio aquello de la importancia de la estimulación temprana? Más sentido cabría esperar de la política y más realismo a sus inventores. ¿Acaso no sabemos a estas alturas qué políticas mejoran las condiciones para que podamos esperar avances y de cuáles no?

Es preocupante que carezcamos de un discurso acerca de la actual situación de la educación. Proyecto y discurso se han desdibujado y se han hecho algo light ¿Es acaso una modernidad líquida, como la ha caracterizado Bauman? Es más sencillo: las políticas educativas son de vuelo rasante y se limitan a sortear los obstáculos del terreno, sin afrontar los grandes retos ni tener un proyecto mirando hacia el futuro.

Con esta obra no pretendemos dar a conocer nada nuevo, sino ofrecer razones de lo que hacemos y llamar la atención sobre algunas sinrazones que deberíamos revisar. Las ideas sabidas hay que seguir contándolas porque tienen vida mientras se pasen de unos a otros, porque sólo cuando existe la continuidad de los relatos esas ideas crecen, se revitalizan y no mueren. Sólo pretendemos desvelar el falso sentido que en muchas ocasiones acompaña a los relatos y a las prácticas a las que pretenden fundamentar. Creemos necesario revisar tanto ideas como acciones que proporcionen las bases de un proyecto que nos libere de trabajar en la educación como seres descreídos, desilusionados y anómicos.

Caminamos sin tener referentes en los que apoyar puntos de vista sensatos, orientar las políticas y guiar las prácticas docentes. Creemos que hoy no hay proyectos claros, salvo el de los conservadores que, por otro lado, no plantean nada nuevo, aunque reaparezcan con una renovada contumacia para lograr lo que desean. La izquierda se conforma con reivindicar la universalización de la educación, lograr mejores condiciones para el profesorado, sin mucha capacidad

para desenmascarar las propuestas falsamente modernizadoras, ni hacer autocrítica. Después de escuchar a los panegiristas del libre mercado cantar sus virtudes en la educación como en todos los servicios, vemos a dónde éste nos está conduciendo, pero, a pesar nuestro, vuelven a insistirnos con el mismo discurso.

Presenciamos con pavor el discurso del Gobierno y de la Iglesia Católica decidiendo sobre lo que es el contenido "religiosamente correcto" de la asignatura de Educación para al Ciudadanía en la que se quiere evitar el tratamiento de las "cuestiones controvertidas y susceptibles de caer en el adoctrinamiento ideológico", dicen, sin inquietarse. Para ellos la religión no es ideológica. Como a algunos les resultarán temas controvertidos la democracia, el aumento de la pobreza, la corrupción y las estafas bancarias, será recomendable no tratarlas en la educación. Parecen olvidar que los valores democráticos y los derechos conquistados no lo han sido sin controversias ni conflictos. Los partidarios de las dictaduras pueden argüir que la democracia es también un tema controvertido. Esto es cierto, está pasando. La escuela no puede reflejar la calle, pues nos podría mostrar algo desagradable de lo que ocurre en ella. El proyecto moderno que aúna racionalidad, cientificidad, laicismo, crítica y diálogo tiene mucho camino por recorrer entre nosotros.

Hemos intentado mantener algunas líneas maestras para lograr cierta coherencia. En primer lugar, quisimos acercarnos con una mirada critica a cómo el pensamiento acerca de la educación se ha diversificado, diluido o se ha ocultado. La obra que presentamos es un relato sentido acerca de cómo se han configurado otros relatos relativos a cómo es y cómo ha sido la educación. Supone para nosotros una especie de desahogo intelectual, recordando utopías del pasado —que no "utópicas", en el sentido de irreales, ni "pasadas"— ahora olvidadas, cuando no despreciadas, recogiendo las ideas antiguas —que no anticuadas— del pensamiento y tratando de revisar los caminos trazados y recorridos en el pasado reciente.

En segundo lugar, tratamos de argumentar sobre campos esenciales para comprender las prácticas en un sentido amplio y global, que son aquellas en las que se sitúan las preocupaciones de los más directamente implicados en la educación. Es una forma de acercarse con una óptica interdisiplinar a fenómenos complejos. Algo que es absolutamente indispensable en la formación de profesores. Este es el caso del fracaso escolar (fracaso del ideal moderno de la universalidad de la educación), de los usos y abusos de la evaluación, tanto la que se realiza en las aulas como por medio de pruebas externas.

En tercer lugar, hemos tratado de mantener la atención sobre cómo se falsean en el plano los hechos, las mejores pretensiones, cómo se camina en direcciones a veces contrarias a los buenos propósitos que se dicen tener. Creemos que es

útil aplicar la prevención que hemos llamado el principio de la sospecha espistémica que se aplica dudando de lo que parece evidente, postergando el juicio sobre lo que tenemos que valorar y sin creerse que es fácil llevar a la práctica lo que decimos y queremos hacer.

En cuarto lugar, creemos que la educación es un derecho del ser humano, igual para todos, y que esa condición es un a priori cuya consideración es siempre previa a cualquier planteamiento de política educativa, medidas o reformas sobre el sistema educativo, a su organización, a las prácticas de aula, al profesorado, a la participación de padres y madres…

Finalmente, consideremos imprescindible tener en cuenta que, en definitiva, en la educación institucionalizada existen dos elementos esenciales a considerar que constituyen el núcleo básico del saber pedagógico.

1. El hecho de que la educación es proceso y resultado de una actividad que necesariamente tiene lugar en el interior del sujeto y que en ese proceso se le puede y debemos ayudarle porque el destino de los actos de ese proceso no están predeterminados. En los últimos tiempos parece que se haya atenuado la vigencia de ese principio fundamental en las narrativas acerca de la educación. Es preocupante la facilidad con la que el discurso dominante parece aceptar y propagar la inversión del papel de unos y de otros. El del alumno ayer víctima del sistema, ha sido convertido hoy en victimario.

2. Si el sujeto es nuestra primera referencia, a la par está la preocupación por la cultura que se está impartiendo en el sistema escolar. La calidad de la educación puede valorarse por los resultados académicos, por el currículum que se sigue, por la incidencia del fracaso escolar… Pero hay un criterio previo o subyacente a todo eso. Es la calidad del conocimiento y de las adquisiciones en general que obtiene el alumno y la alumna. Consideramos que éste es uno de los retos más acuciantes que tienen los sistemas educativos, más si consideramos las transformaciones que conlleva la sociedad de la información. Mucho de lo que puede mejorar la educación está condicionado a la transformación que hay que impulsar en los contenidos de la enseñanza (no confundir con lo que estamos acostumbrados a ver como cambio de programas). El valor de los materiales o soportes del conocimiento determinan la calidad del proceso de aprendizaje. Este incontestable hecho contrasta con la poca atención que se le concede. Hemos incluido el tema de los textos en el aprendizaje. La valía de lo que sabemos depende de la valía de lo que aprendemos.

Algunos capítulos arrancan de exposiciones (conferencias, ponencias, etc.) y de discusiones mantenidas en diversos foros a los que ahora les damos la concreción en el texto. Este es el caso del capítulo que trata de la educación

pública, que es una ampliación reelaborada que arranca de la conferencia impartida en el Congreso de los Diputados en la inauguración de las jornadas sobre educación organizadas por IU en junio de 2012. El capítulo sobre los libros de texto tiene su origen en la ponencia desarrollada en el Congreso Internacional sobre libros de texto[1] que tuvo lugar en Santiago de Compostela en 2009. El capítulo sobre el profesorado se nutre en parte en la ponencia desarrollada en el Congreso Internacional del Profesorado celebrado en la Universidad de Málaga en 2009.

1 X Internacional Conference on texbooks and educational media.

CAPÍTULO PRIMERO

Cómo hemos hecho de la educación una esperanza de progreso universal a la que no podemos renunciar

"Nuestro genio radica en la capacidad para generar sentido mediante la creación de narrativas que otorguen significados a nuestras dificultades, exalten nuestra historia, eluciden el presente y confieran dirección a nuestro futuro".

"Lo importante es que por medio de las narrativas constantemente estamos creándonos historias y futuros, como quiera que los llamemos. Desprovista de una narrativa, la vida carece de sentido. Sin narrativa, la enseñanza está falta de propósito. Sin un propósito, las escuelas son centros de detención, no de atención"[1].

No es la verdad de los temas que trataremos lo que nos interesa, matizando eso de la verdad, pues nos movemos en un mundo de incertidumbres. Nos interesan los significados, el sentido que tienen para nosotros y para los demás los conceptos y, sobre todo, cuál es el efecto de adoptar una versión particular del sentido. Es evidente que una simple mirada al programa ideológico con el que se ha concebido la educación en nuestra cultura, desde los griegos, produce una sensación de atrevida osadía al tratar de crear mundos futuros que hay que lograr reconvirtiendo el presente. Ésta es una empresa grandiosa que no alude a lo que es el mundo, sino en tanto ese mundo real se opone a nuestro mundo deseado. En busca del sentido de la educación quiere recordar el sentido que ha perdido lo que hacemos, para impulsar el proyecto de recuperar el sentido que dio apoyo al discurso progresista.

Las creencias que se elaboran, bien individualmente o de manera colectiva, acerca de la sociedad o de cualquier aspecto importante de la misma, —como es la educación— y que se reproducen en la mente de cada a uno y en el conjunto de la sociedad en general, constituyen un aspecto o un rasgo esencial de la realidad social. Es decir, lo que se piensa acerca de la educación, una vez que se consolida como visión dominante, da lugar a una ideología o narrativa que nos proporciona una determinada visión de la educación, una manera de enfrentarse a ella [2].

Parecido argumento se puede aplicar a los deseos que guían nuestras acciones,

o a las motivaciones y esperanzas que nos hacen creer que aquéllos se cumplirán. Al igual que existen formas de pensar la educación, hay modos de quererla, de poseerla. Esas esperanzas son fuerzas que motivan y nos mueven a hacer algo. Son las pulsiones que nos hacen ser activos y nos mantienen "movilizados" para perseguir alguna meta. Nos referimos a los componentes no cognitivos de la acción que son los encargados de "ponernos en marcha", de movernos.

Qué pensamos y qué queremos o esperamos, constituyen las coordenadas esenciales para entender qué es lo que caracteriza al presente de la educación y qué ha significado en otros momentos de la historia. Conocimientos y valores son dimensiones que fundamentan todo proyecto de política educativa y de gobierno de la educación. Son bases de la línea que adopta el plan de un centro educativo y da sentido a las actuaciones del profesorado. Los proyectos se manifiestan cargados de buenas intenciones que no tienen que ser propuestas de forma muy concreta necesariamente, sino que cabe entenderlas como líneas de acción que se despliegan en el desarrollo de la acción.

Las ansias por recibir una buena educación, el proyecto que de forma organizada guía al sistema educativo para que cumpla unas determinadas funciones, las aspiraciones de cada uno de nosotros son aspectos de la realidad social. La educación se nos hace presente como una subcultura dentro de otra más amplia; es una realidad compleja que agrupa formas de saber, de querer y de saber hacer. Se objetiva en las mentalidades colectivas y en las creencias particulares. En este marco se plantean los conflictos y se manifiestan las contradicciones propias de un fenómeno que —tal como es la educación— es plural en sus fines, en los procedimientos, en cuanto a los métodos de investigación que utiliza, en la valoración que hacen de ella los usuarios y las familias y grupos sociales. En una sociedad democrática estas diferencias y opciones solo podremos resolverlas por medio del diálogo, contrastando las posiciones fundamentadas en la investigación y la argumentación rigurosa. La participación y diálogo son dos exigencias para afianzar la racionalidad pedagógica.

Mucho nos queda por hacer entre nosotros, sometidos al vaivén de las reformas que se suceden sin abordar los puntos débiles y neurálgicos de nuestro sistema. Diálogo y racionalidad deberían mostrar las administraciones educativas que imponen una materia por razones de índole ideológica y con contenidos seleccionados desde una ideología político-religiosa. Lo mismo podemos decir de la imposición de procedimientos pedagógicos, como si fuesen soluciones técnicas inapelables ocultando los valores a los que sirven. Claro está, el consenso no puede ser la excusa para dejar de hacer valer las posiciones en las que uno cree.

Como afirma Amy GUTTMAN[3] (2001, pág. 21), no es posible reconocer

colectivamente una buena política educativa (o cualquier manifestación de la misma) cuando la encaramos de lleno y nos reta a comprenderla y queramos hacerlo evitando las controversias; es decir, la teoría, los marcos del conocimiento. ¿Cuáles son esos marcos de interpretación y de conocimiento que han sido objeto de grandes controversias?

1.1. La mejor pedagogía para la mejor educación

Comenzaremos por desentrañar el significado intelectual y los supuestos de carácter ético de una de las categorías básicas que han sostenido la toma de posiciones de política educativa y de práctica pedagógica. Nos referimos al progresismo pedagógico, a las posiciones favorables al progreso; dimensión que es nuclear en todos los planteamientos de carácter filosófico sobre la educación y en sus diferentes manifestaciones prácticas. ¿Qué es una pedagogía progresista? ¿Es correcto y justo identificar las posiciones, los valores y las prácticas progresistas como antitéticas del conservadurismo? Otros dilemas manifestados en las discusiones acerca de la educación progresista que ayudan a perfilar el significado de esta orientación, son los aludidos por las contraposiciones innovación versus desfase u obsolescencia, cambio o avance frente a estancamiento o retroceso, la novedad opuesta al anquilosamiento, reforma frente a inmovilismo... Todas estas formulaciones verbales son imprecisas y las polaridades a las que sometemos los conceptos de progresismo, innovación, cambio, novedad… no son del todo equivalentes. No toda innovación es nueva ni novedosa; mucho menos debe ser considerada siempre como progresista. Nuevas políticas pueden alimentar planteamientos poco innovadores y hasta regresar a posiciones tradicionales y poco progresistas. Es innovador solo aquello que permanece en el tiempo haciendo cambiar la realidad hacia objetivos que supongan un progreso real, como no todo lo que merece conservarse hemos de calificarlo de conservador.

No podemos salir del laberinto semántico que hemos creado y que ha orientado al pensamiento educativo, si no es proponiendo criterios considerados válidos, si no hacen de la educación algo que es valioso para los seres humanos. A lo largo de este texto consideraremos y usaremos la expresión modernidad pedagógica como equivalente a progreso y progresismo.

Bajo el paraguas del concepto de modernidad se cubre una relación de rasgos cuya realización supondría, en términos generales, la elevación y dignificación de la condición humana, algo que supone un progreso para los individuos y para la sociedad.

Los principios básicos, que como criterios inspiran la modernidad o progresismo educativo, se pueden resumir en los siguientes grandes enunciados:

a. Vencer las resistencias que obstaculicen el cumplimiento del derecho individual y colectivo a la educación.
b. Mejorar la realización de los derechos de los menores, superando las deficiencias del pasado.
c. Democratizar la educación, de modo que favorezca el bienestar para todos.
d. El mundo y la sociedad son mejorables, por eso hemos de tratar de ir más allá de lo dado en la actualización de los derechos a la educación a lo largo de toda la vida.
e. Hacer avanzar la igualdad y la justicia y favorecer la inclusión.
f. Luchar para cambiar normas y comportamientos opresivos.
g. Hacer viable y estimular la libertad y evitar el autoritarismo.
h. Corregir los vicios y disfuncionalidades del funcionamiento del sistema educativo.
i. Tomar las medidas para que las decisiones se acepten racionalmente.
j. Comprender el mundo desde la racionalidad científica.
k. Descubrir y aplicar los descubrimientos nuevos que mejoran lo existente.
l. Tomar las decisiones apoyándose en el conocimiento científico.
m. Favorecer la libertad de pensamiento y desechar el oscurantismo.
n. Actualizar los contenidos del currículum.
o. Alcanzar la ciudadanía democrática.
p. Racionalizar las prácticas pedagógicas.

No son términos, conceptos o teorizaciones lo que nos falta para dilucidar lo que significa el progreso en educación, tanto en el plano de las ideas como en el de las prácticas. Las bases de estas ideas echaron raíces en el movimiento de la modernidad ilustrada en el siglo XVIII, llamado de las luces. A ese legado le hemos ido añadiendo nuevas exigencias, convirtiéndolo en una de las grandes narrativas de la educación.

Situaremos el inicio de la pedagogía progresista o moderna en el pensamiento de dos autores fundamentales en el cambio histórico que supone esta orientación de la educación, sin los cuales no es posible entender el tiempo de nuestro presente. Se trata de ROUSSEAU y KANT. Las sugerencias que se deducen del pensamiento de ambos conforman una orientación general de pensamiento, de la cual podemos esperar que se descienda a prescripciones para el desarrollo de las tareas didácticas compatibles con esta orientación general.

La idea central que propone ROUSSEAU (la conocida como negatividad o el no-directivismo) proyecta un modelo de actuación pedagógica caracterizada por la no intervención en el proceso educativo, de modo que permita que se realice y se exprese la naturaleza que es propia del ser humano. Hay que evitar influencias provenientes del exterior, pues nuestra intervención distorsionaría el sentido de la genuina acción educativa. Afirma ROUSSEAU en Emilio:

"La primera educación debe ser, pues, negativa. Consiste, no en enseñar la virtud ni la verdad, sino en preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo. Si pudierais no hacer nada, ni dejar hacer nada; si pudierais traer sano y robusto a vuestro alumno hasta la edad de 12 años, sin que supiera distinguir su mano derecha de la izquierda, desde vuestras primeras lecciones se abrirían los ojos de su

entendimiento a la razón, sin resabios y preocupaciones, nada habría en él que pudiera oponerse a vuestros afanes".

El autor no está proponiendo la idea de negatividad como una pedagogía del vacío, de la abstención o del consentimiento, sino que nos está reclamando una actitud nueva ante el educando, sin dejar de tener una orientación determinada, pues nos habla de los "afanes del educador". La propuesta de la negatividad tuvo, al contrario, un profundo valor revolucionario en su tiempo, cuya influencia —transformada, como es lógico— ha llegado hasta nosotros. Por un lado, reconoce la idea de que el educando tiene su propia entidad dentro de la especie humana (sin olvidar que en su planteamiento quedaban excluidas las mujeres). Se da cuerpo a la idea de que el sujeto de la educación es el centro a considerar, el cual debe crecer en libertad. Al reivindicar la abstención de intervenir nos está ofreciendo una concepción del individuo como ser que es capaz de desarrollarse por sí mismo, a la vez que se nos previene ante las perniciosas condiciones de la sociedad. La educación es una posibilidad para autodesarrollarse en libertad y por eso se establece un cordón sanitario entre la educación y la sociedad. En una sociedad imperfecta, desigual y teocrática abstenerse de intervenir puede valorarse positivamente y dejar que la buena naturaleza del niño se desarrolle por sí misma. Su poca fe en la influencia de la sociedad de su tiempo y en lo que en ella significa para la educación la deja bien clara cuando en Emilio[4] daba esta recomendación: "Haced todo lo contrario de lo que se acostumbra y casi siempre acertareis" (pág. 94).

Creemos que el significado y fundamento de la educación negativa no se puede entender sin referirse a las ideas sobre la nueva sociedad regida por un contrato social que garantice la libertad sin diferencias. Éstas son naturales en unos casos, mientras que en otros son producidas por la sociedad. Ideas parecidas habían sido propuestas pocos años antes como elementos que constituyen la naturaleza social y política de los individuos. En educación es menos frecuente ponderar la trascendencia del legado de ideas que ROUSSEAU nos dejaba en este otro sentido. En su Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad (una obra que publica en 1754; ocho años antes que su obra Emilio o la educación), se destacan pensamientos de pedagogía política que complementan la visión de Emilio. La educación negativa, la idea de autodesarrollo y la de confianza en el sujeto de la educación cobran más sentido cruzándolas con el discurso sobre la concepción acerca del origen de las desigualdades.

Hay desigualdades naturales que nos obligan, pero hay otras que son toleradas o autorizadas por los hombres. Como éstas se han tomado como naturales, contribuyen a las desigualdades en educación. Dadas las diferencias entre los seres humanos, cada paso que den los que mejor situados están, será una nueva

ventaja para ellos.

Unas décadas más tarde, en 1789, la Asamblea de la Revolución Francesa proclamaba La declaración universal de los derechos del Hombre y del Ciudadano, la cual en su artículo primero solemnizaba el principio de:

> "Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales solo pueden fundarse en la utilidad".

Reparemos en el potencial que contienen estas ideas de ROUSSEAU en la Declaración…:

> "Considero en la especie humana dos clases de desigualdades: una, que yo llamo natural o física, porque está establecida por la naturaleza y que consiste en la diferencia de años, de salud, de fuerza corporal y de cualidades del espíritu o del alma; otra, que se puede llamar desigualdad moral o política, porque depende de una cierta convención y está establecida, o al menos autorizada, por el consentimiento de los hombres.
>
> (Pág. 59.)

> "En efecto se puede ver fácilmente que, entre las diferencias que distinguen a los hombres, algunas están tomadas como naturales cuando son solo obra de la costumbre y de los diversos géneros de vida que éstos adoptan en la sociedad. De esta manera un temperamento robusto o delicado y la fuerza o la debilidad que de él dependen, vienen con más frecuencia de la forma dura o afeminada en que ha sido educado que de la constitución primitiva de los cuerpos. Igual ocurre con las fuerzas espirituales, y no solamente la educación pone diferencias entre los espíritus cultivados y aquellos que no lo son, sino que aumenta la que existe entre los primeros según la proporción de cultura; dejad que un gigante y un enano anden por la misma carretera, que cada paso que den ambos otorgará una nueva ventaja al gigante. Ahora bien, si comparamos la diversidad prodigiosa de educaciones y de géneros de vida que reina en los diferentes órdenes del estado civil con la sencillez y uniformidad de la vida animal y salvaje, donde todos se sustentan con los mismos alimentos, viven de la mismas manera y hacen exactamente las mismas cosas, comprenderemos cuán menor debe ser la diferencia de hombre a hombre en el estado natural que en el de la sociedad y en qué medida la desigualdad natural debe crecer en la especie humana por la desigualdad de educación".
>
> (Págs. 97-98.)

El programa que se desprende de estas posiciones ante las diferencias no naturales consiste en corregirlas por un contrato social, pues repercuten en desigualdades de la educación. El optimismo pedagógico, la confianza en el autodesarrollo, el suponer que la educación es un factor de transformación, el preservar la entidad del niño como ser diferenciado del adulto, la llamada de atención sobre el efecto pernicioso de los malos influjos sociales, la valoración de la libertad de los individuos,… son las referencias del pensamiento moderno o liberal progresista de la educación. Estos principios han dado a la educación una entidad ilustrada y de su visión ilustradora desde el siglo XVIII hasta hoy, con las modulaciones propias de la evolución histórica.

En el tiempo que transcurre entre la publicación de las dos obras de ROUSSEAU (el Discurso… en 1754 y Emilio en 1762) se ubica la de Inmanuel KANT, titulada

En defensa de la Ilustración[5], que aparece en 1761, al comienzo de la cual adelanta el pensamiento que fundamenta todo su programa de educación integral del ser humano. Sus planteamientos más explícitos acerca de la educación los refleja en una pequeña obra (Pedagogía, 1803) prácticamente concluida al final de su vida.

> "Ilustración es la salida de hombre de su culpable minoría de edad. Minoría de edad es la imposibilidad de servirse de su entendimiento, sin la guía de otro. Esta imposibilidad es culpable cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino de decisión y valor para servirse del suyo sin la guía de otro. Pereza y cobardía son las causas por la que tan gran parte de los hombres permanece con agrado en minoría de edad a lo largo de la vida".
>
> (KANT, En defensa de… pág. 63.)

KANT, al igual que ROUSSEAU cree en la bondad natural del ser humano, siendo la educación el instrumento formativo que ese ser requiere y el medio de alcanzar la perfección.

> "Se encuentran muchos gérmenes en la humanidad y a nosotros nos toca desarrollarlos, desplegar nuestras disposiciones naturales y hacer que el hombre alcance su destino".
>
> (KANT, 1983, pág. 33.)

Ese despliegue se produce en el individuo, pero tiene un valor social acumulativo y, por lo tanto, tendrá un efecto potenciador de las nuevas generaciones…

> "Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el plan secreto de la perfección de la naturaleza humana (…). Encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación, y que ello se puede producir en una forma adecuada a la humanidad".
>
> (KANT, Pedagogía, 1983, pág. 32.)

El aflorar de las potencialidades naturales es un proceso lento. En ese proceso el ser humano formado queda transformado y así completa su naturaleza no determinada, característica que le separa de los animales. Es un ser guiado por la razón y, en la medida que así lo sea, podrá ser autónomo —podrá pensar por sí mismo— e independiente de los otros. La educación es el instrumento para lograr la autonomía del pensamiento y la libertad, superando la minoría de edad que mantendría en caso contrario.

El ideal kantiano aspira a que la educación sea la base de una vida racionalmente orientada, solo posible si con la razón pensamos por nosotros mismos. Esa capacidad de la ilustración solo se puede lograr con disciplina, lentamente, más bien a largo plazo. Afirma KANT:

> Acaso mediante una revolución sobrevenga un derrocamiento del despotismo personal y de la opresión acaparadora y dominante, pero nunca la verdadera reforma del modo de pensar, sino que nuevos prejuicios, tanto incluso como los viejos, servirán de riendas de la gran muchedumbre carente

de pensamiento. … Para esa ilustración no se requiere sino libertad".

(Pág. 65.).

Despliegue de disposiciones naturales con un contenido proporcionado por la instrucción, con un régimen de disciplina, cuya finalidad es hacer al hombre más pleno (formado), para que pueda ser autónomo y libre son los puntos clave en el marco de referencia kantiano para comprender la educación.

KANT representa la otra cara complementaria y necesaria de la ilustración rusoniana. Su visión reside en resaltar el supremo valor del ejercicio de la razón como método y, como meta, el dominio de ésta. La formación de la racionalidad, el valor del pensamiento crítico son las bases de la autonomía que nos hace verdaderamente libres. La importancia del ejercicio de ésta y, en consecuencia, el proceso de formación que requiere un ritmo pausado y disciplina, tiene que ser nutrido de contenidos apropiados para la instrucción, que KANT equipara a cultura para desplegar las potenciales cualidades que todo ser humano tiene. La carencia de cultura hace al hombre necio e ignorante, algo que puede subsanar en el resto de su vida. La carencia de disciplina lleva al ser humano a la barbarie, algo que no podrá corregirse nunca.

Estos dos pilares de nuestra cultura (ROUSSEAU y KANT), de la sociedad y de la educación de ayer y de hoy, con el tiempo han sumado otras aportaciones y se les han añadido otras lecturas, con modulaciones y perspectivas nuevas. A partir del pensamiento rusoniano se ha decantado una tradición educativa de carácter más psicopedagógico y social que reivindica el carácter sustantivo de la infancia, la fe en su capacidad para realizarse. La aportación kantiana a la narrativa ilustrada de progreso es el concepto de instrucción formativa y en la construcción del carácter disciplinado como requisito del sujeto racional no manipulable.

Con algunos añadidos y modificaciones, estos constructos se han constituido en la declaración de los principios de la modernidad en la educación, algo que es valioso en sí mismo. La formulación de este programa lo constituyen ideas y principios que han calado en nosotros, sus seguidores, en los modos de sentir y de entender la educación, aunque ahora estemos instalados en un plano más genérico sin proyectarla a situaciones prácticas más concretas, que sí las tiene, hasta alcanzar las prácticas escolares.

Hoy, el legado de la ilustración, depurado de cualquier exceso, es una guía para todos nosotros que, a pesar de sus logros, siguen pendientes sin cumplirse alguna de sus promesas, considerando además el que se trata de fines cuyos significados son inagotables.

En los momentos históricos en los que aparecen las ideas ilustradas, éstas fueron posiciones no solo minoritarias, sino atacadas por su capacidad transgresora. No era nimio el salto que supone sustituir un mundo hecho por Dios a ser un mundo regido por los hombres. El Discurso sobre las desigualdades

de ROUSSEAU fue prohibido por la Inquisición en España en 1764 y en 1819 se iniciaba expediente al Emilio. Obras de KANT, como la Crítica de la razón pura y de muchos otros autores estuvieron prohibidos por la Inquisición o Santo Oficio, que mantuvo su lista de libros prohibidos hasta 1966. Esta obra tuvo un notable éxito editorial (treinta ediciones o reimpresiones)[6]. Durante más de veinte años (entre 1953 y 1971) en la formación de profesores de enseñanza primaria en España, se condenaba el naturalismo de ROUSSEAU como un error contra la pedagogía católica. Era allá por el año 1966.

La educación para todos, el posicionamiento a favor del reconocimiento de la autonomía del individuo y la defensa de la racionalidad frente a la indoctrinación dogmática muy visible todavía hoy en nuestra sociedad, la negación de los contenidos de la educación para la ciudadanía cuyos contenidos son filtrados por las autoridades eclesiásticas, el aumento de las desigualdades "no dadas por la naturaleza", la supervivencia de la superstición, la nueva ignorancia y la desinformación que emanan de algunos medios de comunicación, el bajo nivel educativo de amplios sectores de la población, los déficit de formación del profesorado… son retos que dejan espacio aún hoy a la ilustración. El espíritu moderno tiene todavía mucho camino por recorrer para actualizar la narrativa, desarrollar el proyecto de individuo y de sociedad que lleva implícito y transformar las prácticas en coherencia con los principios.

1.2. Un primer mapa de principios aceptables para el progreso

Las aportaciones más sugerentes en el movimiento ilustrado se podrían resumir destacando los puntos siguientes. Sin entrar en análisis muy precisos, solo queremos extraer las consecuencias más evidentes y trascendentales para la configuración de nuestra forma de pensar y de actuar en educación.

a) Una identidad propia para el alumno. Un ser con posibilidades abiertas

Emilio ha de ser respetado y protegido, ha de recibir un trato de acuerdo con su propia naturaleza, siguiendo atentamente sus manifestaciones. El sujeto de la educación es el hombre libre al que se le concede una identidad propia como un individuo peculiar, con el derecho de mantener las singularidades que no sean discriminatorias.

Emilio es como es, porque tiene su propia naturaleza, con su singular idiosincrasia característica que irá cambiando a lo largo del discurrir de las etapas de su desarrollo. Tiene su propia identidad natural (de infante o adolescente), no es un adulto en pequeño ni nacido abocado al mal.

El planteamiento rusoniano ha sido el punto de partida de la constitución del

menor como sujeto de la educación. Esta idea ha cambiado la visión del sujeto que va a recibir educación, marcando un hito histórico, al reconocerle una presencia social de su singularidad, que se le había negado (y continúa haciéndolo) en la visión jerárquica (autoritaria, a veces) que tradicionalmente ha regido las relaciones entre adultos y menores. Éstas son especialmente importantes para éstos cuando la relación es con figuras de adultos significativos, por la especial influencia que pueden tener los padres, profesores, tutores, sacerdotes… sobre los menores.

Desde finales del siglo XIX y durante todo el XX (un siglo, este último, del que se ha dicho que ha sido el de la mujer y el de la infancia), esta visión del sujeto que va a recibir educación ha sido la seña de identidad de los movimientos progresistas, de quienes han querido establecer unas relaciones personales de cooperación, de negación de los poderes que imponen la dirección de la educación sin escuchar. Autores como HERBART, DECROLY, MONTESSORI, la escuela de Neill en Summerhill, la pedagogía no-directiva derivada de los planteamientos de psiquiatría de C. ROGERS, la escuela moderna de FERRER I GUARDIA..., y una parte importante del profesorado en las aulas normales han asumido este principio, en mayor o menor grado según los casos, de respeto y de atención al menor.

Son avances que no deben ocultar la pervivencia de comportamientos situados en la premodernidad. Quizá se exagera cuando se dice que queda mucho autoritarismo en las aulas, o que la nueva juventud desdeña lo que ha venido siendo valorado hasta ahora, pero lo que no deja de ser cierto es que, a partir de ciertas edades, una parte importante del alumnado no se considera interesado por los contenidos del aprendizaje, ni se sienten retados por las actividades que se desarrollan en los centros educativos y que su voz y sus opiniones no cuentan demasiado en el funcionamiento de las estructuras de participación y de gobierno de los centros educativos.

Perduran las reticencias de sectores que no han aceptado estas nuevas (antiguas) ideas, quienes defienden una actuación dura con los estudiantes, o creen que está depreciándose la autoridad del profesorado ante sus alumnos. Podemos encontrarnos con adultos que, por el miedo e inseguridad ante las demandas de la nueva pedagogía, en vez de tratar de solventar las dificultades para seguir adelante, se enrocan en el pasado glorioso que nunca existió.

Estos reparos, en ocasiones se justifican por excesos y tomas de posición radicales que olvidan que si bien el sujeto fue olvidado en el pasado, ahora no puede ser el único referente para pensar y desarrollar la educación. No podemos dejar al alumno en libertad, preso de su propia circunstancia. La educación negativa de ROUSSEAU es una idea, no un programa; mucho menos para nuestro tiempo.

Las ideas progresistas han contribuido a entender la educación como ahora la comprendemos (véase Figura 1.1). Su origen no solo está en la incorporación de las nuevas ideas psicológicas (la teoría de PIAGET, por ejemplo o la de VYGOTSKY) o las pedagógicas (Maria MONTESSORI), sino que debe entenderse también por otras aportaciones de otras prácticas sociales con sus respectivos bagajes de supuestos, creencias, valores… que inciden en o están relacionadas con educandos menores: las prácticas de cuidados al menor, los distintos modelos de vida familiar, la liberación del menor del trabajo de los adultos, los avances y consolidación de los derechos del niño, en general, las propias normas que rigen en la educación por su poder instituyente en las personas, la pediatría y puericultura las prácticas de alimentación[7].

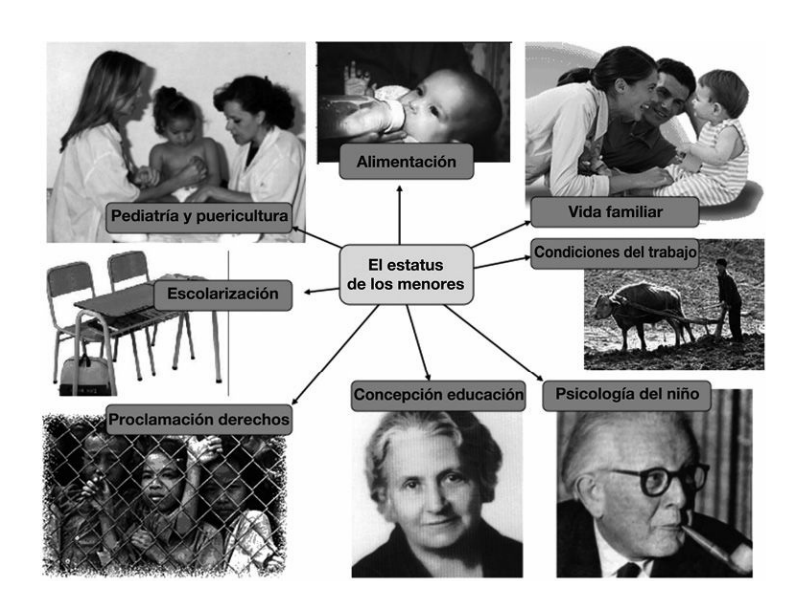


Figura 1.1. Los componentes de las prácticas progresistas.

En la moderna pedagogía que se fue construyendo, el respeto a la identidad de los menores quedó prácticamente reducido al reconocimiento del alumno singularizado formando un grupo diferente respecto de los adultos por razones de edad. Tuvieron que asentarse más adelante planteamientos pedagógicos que incorporasen otras acepciones de la singularidad individual. En el primer tercio del siglo XX, guiados por el impulso renovador de las corrientes que se reconocen como el movimiento de la Escuela Nueva en Europa y de Educación progresiva en los Estados Unidos, se dio un paso más en la profundización de este principio del reconocimiento de la identidad, ampliándolo a cada sujeto como ser singular con unas necesidades específicas, al que había que responder con una enseñanza individualizada[8] en una escuela a la medida, con métodos diferenciados para los alumnos de forma que se pudiera extraer lo máximo de cada uno, una propuesta excesivamente exigente para ser realizada, por los recursos de personal docente

que requiere. De los intentos de implantar los enfoques modernos en las situaciones reales de la enseñanza nos quedó la preocupación por flexibilizar las instituciones educativas, acomodar individualmente el currículum, diseñar materiales didácticos para guiar a los alumnos y métodos del profesor basados en la realización de diferentes tareas simultáneamente con grupos heterogéneos. Estas innovaciones se proyectaron básicamente en los niveles de Primaria y en los que la preceden.

Situándonos en el presente, es importante considerar los problemas que afectan a la identidad de los jóvenes en las sociedades de consumo, las perspectivas que se abren en los contextos multiculturales, las desigualdades debidas al género, las minorías raciales, la inclusión de alumnos con dificultades, etc.

b) La confianza en la naturaleza humana y en el poder de la educación

> "Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser."
>
> (KANT, 1983, págs. 31-32.)

En ausencia de condiciones negativas y de límites infranqueables, la naturaleza positiva del ser humano permitirá que fructifiquen las potencialidades que porta cada individuo. No pretendemos adjudicar un valor absoluto al principio de que la persona sea buena por naturaleza, pues entonces tendríamos que preguntarnos de dónde y de quienes proviene el mal, cuya presencia es bien evidente en la sociedad. Lo que queremos señalar es la idea de que, quitando los obstáculos que se le opongan, el sujeto podrá crecer, mejorar sus resultados, ascender desde el punto o estado del que parta. Es importante tener fe en el ser humano, sobre todo en los menores que están en una etapa en la que se mantienen abiertas las ventanas de su potencial desarrollo. Es fundamental sostener la esperanza en que el alumno puede progresar, que tiene por delante caminos sin un final determinado. Y lo que es realmente importante es hacerle saber que mantenemos esa fe y esa confianza en él y en ella. Los adultos deberíamos manifestar la esperanza que tenemos hacia el alumno, pero sobre todo es importante comunicársela en el trato con él.

Las expectativas positivas que confían en el progreso no son fantasiosas ilusiones, como demostraron los experimentos de ROSENTHAL y JACOBSON[9]. Lo que se espera del otro es como una profecía que tiende a cumplirse por el hecho de ser formulada. Estas fuerzas invisibles e inefables, no suelen ser bien vistas desde la cultura positivista que domina en los ámbitos de la "academia" universitaria. Sin embargo son rasgos esenciales de la pedagogía viva. Un

profesor o profesora que no transmita esa ilusión esperanzada no puede ser buen educador. Si no es porque mantenemos esa actitud de confianza y de poder aspirar a algo mejor, ¿por qué criterio superior a éste merece la pena dedicarse a la educación?

Llamamos la atención sobre la pervivencia de planteamientos de lo que podríamos decir que son versiones laicas de la teoría de la predestinación. Dios sabe de nuestro porvenir y nada podemos hacer contra el destino. Hoy, la predestinación ha sido reemplazada por teorías que, de forma explícita o soterradamente defienden posiciones innatistas. El uso de procedimientos aparentemente inocuos que tienen la capacidad de deslumbrarnos, al presentárnoslos envueltos en la legitimidad de la ciencia, reafirma esa creencias. Nos referimos a los planteamientos que de alguna manera consideran que las capacidades humanas son más o menos fijas en el ser humano y que podemos hacer poco por cambiarlas. Contra toda evidencia consideran que cada uno tenemos trazado nuestro destino bien esté fijado por la dotación biogenética, bien sea por creer que las cualidades humanas se distribuyen de acuerdo con determinados patrones estadístico matemáticos, estando dentro de la normalidad el que haya individuos mejores y peores, más y menos dotados, llamados a dar mejores calificaciones y no tan buenos frutos o resultados escolares, mientras que esperamos que a otros les corresponderá un porvenir distinto. Existe también un determinismo social que considera al sujeto dependiente de su medio social, del cual se cree está llamado a no poder salir y no liberarse de las limitaciones de la clase social a la cual pertenece, por ejemplo, el género, etc.

Estas posiciones podemos encontrarlas tanto en ideologías conservadoras como en algunos pretendidos progresismos.

c) La educación mejora la sociedad pacíficamente si mejoran todos los individuos

> "Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el plan secreto de la perfección de la naturaleza humana (...). Encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación, y que ello se puede producir en una forma adecuada a la humanidad".
>
> (KANT, 1983, pág. 32.)

> "Se ha de observar que el hombre no es educado más que por los hombres, que, igualmente, están educados. De aquí que la falta de disciplina y de instrucción de algunos, les hace también, a su vez, ser malos educadores de sus alumnos".
>
> (KANT, 1983, págs. 31-32.)

Además de recordar la fe kantiana en la capacidad de mejora que tiene la educación, podemos acudir a otras referencias más cercanas que tienen esa misma propiedad salvífica. Quizá una de las manifestaciones más esperanzadas

de esa fe ilustrada en la educación, fue la declaración de motivos de la creación de la UNESCO aprobada por la Naciones Unidas en 1946, apenas un año después de acabada la Segunda Guerra Mundial:

> "Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz; (…)
> Que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua".

El nivel mínimo de educación alcanzado que tiene la población de un país o de cualquier otra demarcación territorial es un criterio del bienestar social, de las condiciones de vida y del desarrollo humano. Cualquiera de las organizaciones supranacionales (UE, OCDE, UNESCO) por lo general eligen como criterio del grado de desarrollo y del bienestar el porcentaje de individuos que han cursado, como mínimo, la enseñanza secundaria superior (Bachillerato), junto al criterio de población inscrita en la enseñanza superior (Universidad). Este sencillo dato, además del de la salud, son signos del desarrollo económico y del bienestar de los pueblos en general. La escolarización como una forma práctica de llevar a cabo la educación, se sostiene y se le adjudican medios cuantiosos en las sociedades actuales porque esperamos beneficios de ella para los individuos y para la sociedad.

El capital cultural conseguido por los individuos, las familias o la población en general condiciona el logro de los derechos sociales, siendo igualmente una condición para ejercer en plenitud y en condiciones de igualdad los derechos civiles y políticos.

La educación es una empresa colectiva de toda la sociedad, considerada como necesaria para mantenerla y para tratar de mejorarla. Con desigual intensidad y con diferentes matices, los grupos, clases sociales, religiones, colectivos profesionales, las familias y los individuos asumen el valor de esa función, contribuyen a sostenerla y la aceptan como un medio para el progreso de los individuos y de la sociedad que merece la pena pueda ser alcanzado. La confianza en que la educación es un bien de todos explica el apoyo que tal idea suscita en todas las sociedades, que la aceptan como un rasgo o invariante en la que se condensan sus esperanzas. Decía KANT que la educación es un instrumento de cambio social pacífico que impulsa el cambio de las personas y de la sociedad sin revoluciones, sin imposiciones. Desde la teoría del capital humano, para la que la educación es una inversión porque es un factor de la productividad, quienes aprecian en ella una oportunidad para situarse en la vida en posiciones más ventajosas, hasta quienes la aprecian como un refinamiento del gusto o un instrumento de la libertad, existe una generalizada esperanza en que esa semilla dará su fruto.

La confianza en el poder transformador de la educación es un rasgo de nuestra cultura que eleva la categoría moral de la especie humana. El programa que se deriva de este planteamiento ilustrado y liberador nos compromete a defenderla como algo que no es mercancía. Esta idea nos tiene que empujar a desarrollar comportamientos que dejen ver de forma transparente lo que esas ideas defienden. Nos obligamos a modelar las instituciones, de manera que la burocratización, la rutina y la tendencia al inmovilismo no impidan el cambio social, así como a proporcionar la cultura que los educandos necesitan. Hay que seleccionar las prácticas educativas y escolares que no contradigan a los principios. La educación se devalúa cuando se la somete a las demandas del mercado, cuando se la pone unilateralmente al servicio del capital humano para el empleo, cuando las instituciones se burocratizan y pierden de vista el sentido de su fin primigenio, cuando el profesorado no asume que su profesionalidad no se agota en desarrollar la enseñanza de su asignatura, cuando las tareas académicas tienen derivaciones y vicios que contradicen las finalidad de la educación, y se falsean esos principios cuando los expertos reducen los problemas y las recomendaciones que hacen a fórmulas técnicas sobre las que solo ellos son los entendidos.

Es obvio que la educación se imparte y tiene lugar en varios escenarios posibles, pero los Estados optaron por atribuir a los sistemas educativos o escolares, a las instituciones que son las escuelas, institutos, etc., las funciones para obtener de ellas el "homo educatus" que reclamaba la mentalidad de la modernidad. El espíritu moderno tomaba a las instituciones escolares como el instrumento del que la sociedad se dotaba para llevar a cabo todo este proyecto. Esa opción ha satisfecho las necesidades que planteaba la extensión y la universalización de la educación y, seguramente, ha sido la opción menos mala y posible. Esa sensibilidad, aprecio y valoración que tenemos y mostramos de la educación no se traslada con igual intensidad al instrumento elegido (las escuelas como centros para la educación).

Hay sospechas de que se puede estar incumpliendo la misión asignada, que no se esté aplicando adecuadamente y con eficacia o que no lo haga igualmente para todos. Incluso se puede sospechar que, en algunos casos, sus procedimientos puedan dar frutos contrarios a los afanes de progreso. En demasiadas ocasiones se puede observar la falta de sentido que para algunos usuarios tiene el sistema escolar, el bajo lugar que ocupa en las preocupaciones de la ciudadanía, el descuido de las políticas en la dotación de recursos, la carencia de mecanismos de petición de responsabilidades, la insensibilidad de algunos profesores, una mayor tensión crítica, una mirada ética y un compromiso más claro con todo lo que abarca la amplitud del término educación.

Así pues, nadie duda de que la alfabetización sea un bien educativo que

mejora al alfabetizado y que una sociedad letrada e ilustrada es mejor que otra que no lo esté. La realización de esa esperanza se le ha encomendado a los primeros niveles del sistema educativo, pero está en la mente de todos, por ejemplo, el alto nivel de fracaso escolar en lengua materna.

d) El valor de la cultura y del conocimiento científico como expresión de la fe en el progreso

El progreso de la ciencia en el siglo XVIII ha sido una de las razones por las que los ilustrados fundaban la racionalidad y la visión del hombre en el conocimiento positivo y no es las creencias religiosas. ¿El orden del mundo se explica por la acción directa de Dios o gracias a la racionalidad científica elaborada por el hombre? Este ha sido el gran debate en el arranque de la modernidad. La pregunta marca un antes y un después en la historia de la especie humana y, lógicamente, abre un debate trascendental en la educación, pues educamos porque creemos en el valor de la cultura, del conocimiento, en la importancia de su transmisión para mejorar al ser humano y a la sociedad y en la libertad. No puede dejar de haber contenidos en el currículum pero tienen que guardar ciertos requisitos para que den sus frutos.

Con el tiempo la orientación moderna ha ganado ambición de libertad de pensamiento, de investigación y de expresión. El desarrollo de las sociedades democráticas, la secularización de éstas, el compromiso de los Estados para ser neutrales respecto de las diferentes creencias, el reconocimiento universal de los derechos civiles, políticos y sociales… han construido un panorama favorable, en principio, al desarrollo del pensamiento racional. Aunque en la realidad de la vida se pueden ver comportamientos que nos delatan la existencia de carencias importantes en los valores de la modernidad.

Algunos de estos síntomas se observan en cómo se desarrolla la confrontación política que refleja la falta de tolerancia ante las ideas de los otros, cómo se defiende y difunde un sentido uniforme del conocimiento como si fuera el único posible, se propagan medias verdades a través de los medios de comunicación, se oculta información a los ciudadanos, se dejan correr mentiras a sabiendas de que lo son, se censura o simplemente se ignoran a determinados intelectuales y a profesionales discrepantes que podrían ilustrar a la población mientras que un entrenador de fútbol tiene asegurada su aparición más de una vez al día en TV.

Uno de los síntomas más graves de una sociedad moderna y democrática reside en la perversión moral de los valores que la definen, cuando las actuaciones de los sujetos, la de las instituciones, la práctica de los profesores y profesoras o la política educativa hacen en realidad lo que dicen que no debe hacerse. O cuando esos valores son traicionados al comprobar que la competencia de los mejores no es el criterio para dirigir los asuntos públicos, la

marcha de las instituciones, etc., alejándose de la racionalidad moderna.

Solo en una sociedad en la que se reconozca la libertad de pensamiento, y que garantice el derecho a expresarla libremente, puede desarrollarse el pensamiento autónomo y racional. Mantener este principio ha causado mucho sufrimiento. El de quienes se atrevieron —y lo siguen haciendo— a dudar de las verdades en las que se les ha indoctrinado, el de los que han sufrido la exclusión, el rechazo y hasta han dado su vida por sus ideas. Sin tolerancia y respeto a los derechos civiles y políticos no hay racionalidad posible.

Galileo fue condenado por la Inquisición vaticana en 1633. Una vez que abjuró, el Papa le conmutó la prisión por arresto domiciliario de por vida. En 1979 el Papa Juan Pablo II reconoció el error cometido. Pasaron 345 años. Dos siglos más tarde Darwin publica en 1859 El Origen de las Especies por la Selección Natural y la supervivencia, que desató un gran debate en el que los científicos conservadores y la jerarquía eclesiástica fueron muy beligerantes en contra de la teoría de la evolución. Es este caso, viendo lo que ocurrió con el astrónomo, no condenaron oficialmente la teoría de la evolución. Por eso en la actualidad el Papa Ratzinger, en contra de la petición pública de perdón hecha por la iglesia de Inglaterra, ha declarado que la Católica no va a pedirlo, pues —ahora— no ve incompatibilidad entre la visión creacionista de la Biblia con la teoría de la evolución[10]. Galileo ponía en duda la centralidad de la Tierra en el universo, donde se situaba la Creación que era el lugar donde tuvo lugar el nacimiento del hombre y del Hijo de Dios. Darwin ponía en duda la creación del hombre como obra de Dios, de la forma como lo narran las Escrituras.

El conocimiento del mundo material y natural ha dejado una estela de prestigio por su capacidad de comprenderlo y de transformar no solo el mundo material, sino la vida de los seres humanos, la cultura y la sociedad, gracias a las aplicaciones tecnológicas. Con éstas se aceleró el desarrollo económico, el transporte y las comunicaciones, se han erradicado enfermedades, ha aumentado el nivel de vida y la duración de ésta y han surgido nuevas posibilidades de aprendizaje.

Hoy es bien visible la primacía del conocimiento de las ciencias y de las tecnologías, al menos en lo que hace referencia al discurso político sobre la educación, y la presión de los organismos internacionales para hacer de las universidades un eslabón esencial en los procesos de I+D+i (Investigación, Desarrollo e Innovación). Se dice que estamos instalados en la sociedad de conocimiento, una sociedad en la cual el conocimiento en general y el que tiene aplicación en los procesos productivos en particular, tienen un papel decisivo. La inversión en investigación por parte de las administraciones públicas y las empresas privadas asignan los recursos de acuerdo con una lista de prioridades en las que la “utilidad” del conocimiento es un criterio preferente. La UE en su

programa para el año 2020 se ha puesto el objetivo de "Mejorar la calidad y pertinencia de la enseñanza universitaria para satisfacer las necesidades tanto de las personas como del mercado de trabajo"[11].

La ciencia como ejemplo de racionalidad y como instrumento para transformar el mundo en todos sus aspectos, proyecta su dominio sobre el discurso educativo. Se pueden recordar "otras utilidades" menos nobles: la destrucción del medio ambiente, el agotamiento de los recursos naturales, las guerras, la manipulación genética, el miedo a la tecnología nuclear, el control de la conducta, los instrumentos de diagnóstico y de clasificación de los individuos…, las cuales forman también el mundo de los problemas de los que la educación debería ocuparse incluyéndolos en los currícula escolares. Éstos, además de poner a disposición de los que aprenden lo que la ciencia ha "acumulado" (resumido, por supuesto), deberían atender también al método con el que opera.

Si la ciencia ha contribuido tanto a transformar el mundo y a los hombres, sería lógico que la cultura científica en las aulas tuviese la primacía que ahora no tiene. En la actualidad existe una cierta disociación entre la ideología que resalta los valores y los rendimientos de la ciencia y de la tecnología, que es un motor de las políticas educativas, y su estatus poco favorable en la práctica de la enseñanza no universitaria.

En el gráfico de la Figura 1.2, se muestra la distribución de los alumnos que egresan del sistema universitario en las diferentes especialidades, comparando la situación correspondiente a 1999-2000 con la de 2009-2010. En primer lugar cabe señalar la fuerte coincidencia entre las dos distribuciones de datos correspondientes a ambas fechas, lo cual significa que los gustos y voluntades del alumnado son bastante estables. Existiendo libertad de elegir lo que se va a estudiar, por las razones que sea, la opción por las ingenierías la elige solo un 20% y la de ciencias poco más de un 6%. Puede estar jugando en esa situación las puntuaciones que se hayan exigido en el momento de ingresar en la universidad.

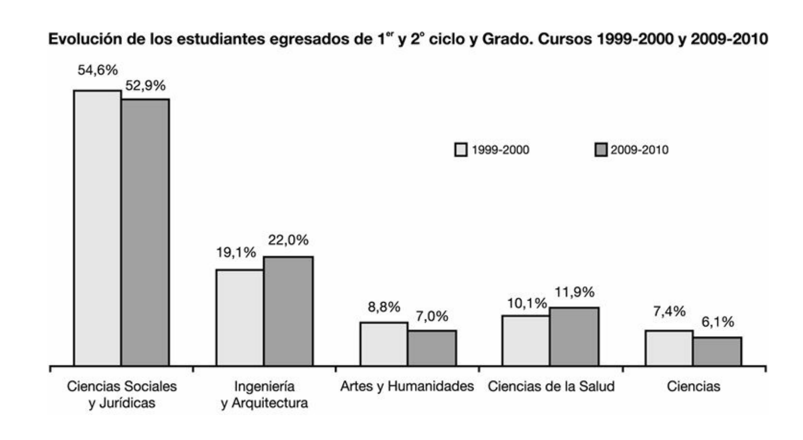


Figura 1.2. Porcentaje de alumnos y alumnas en las distintas especialidades de la Universidad. Fuente: MECD, Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2011-2012.

Más de la mitad del alumnado que elige ciencias sociales o humanidades, toman otro camino distinto al que se pide desde las autoridades, empresarios… Si los estudiantes eligen por su cuenta, la coincidencia de los dos perfiles correspondientes a los años 1999 y 2009 nos lleva a pensar en la existencia de un patrón cultural que tendría un origen pedagógico. Su fuerza para imponerse no deja calar al discurso dominante que reclama un sistema educativo al servicio del sistema laboral, ajustado a las necesidades del sistema productivo. Si las preferencias de los estudiantes universitarios en un 60% se inclinan por los contenidos de Ciencias Sociales, Arte y Humanidades, mientras que solo un 30% lo hace por las Ciencias, la Tecnología y la Arquitectura, quiere decirse que a los estudiantes les atraen con desigual fuerza los diferentes caminos de la ciencia o de la cultura, no siendo dominante el de las ciencias y la tecnologías (ingenierías), independientemente del estatus que tengan las distintas asignaturas y especialidades.

La distribución de la población de los universitarios puede estar provocada, simplemente, por el desigual nivel de exigencia que se demandan, por el poder de ser llave de entrada a las especialidades (como es el caso de las matemáticas), por la inadecuación o falta de significatividad de los contenidos enseñados o de las metodologías de enseñanza,

Se mantiene de alguna manera la dualidad entre la cultura humanística que conformó a las primeras universidades y la cultura científica y tecnológica modernas que separa las formas modernas de la racionalidad, los métodos científicos de investigación y la formación mutilada para el estudiante, bien por el lado socio-humanístico, para unos, y por el científico —tecnológico, para otros.

La distribución de los alumnos matriculados en las distintas modalidades de bachillerato nos muestra un perfil igualmente irregular. En España un 50,7% del alumnado está matriculado en el curso 2010-2011 en el bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, mientas que el de Ciencias y Tecnología lo cursa el 44,4% del alumnado. El de Música el 0,2% y el de Diseño el 4,1%.

El predominio de la opción de los estudiantes para cursar Ciencias Sociales-Humanidades es general en toda España, excepto en cuatro comunidades en las que el porcentaje de estudiantes que eligen las Ciencias y Tecnología es superior a los que eligen Humanidades y Ciencias Sociales (El País Vasco 10,2% más que la media, Navarra el 8,4%, Asturias el 5,7% y Galicia el 5,4%). En el extremo opuesto las comunidades donde más frecuente es la opción por las Humanidades y Ciencias Sociales son las de Ceuta (59%), Melilla (57%), Baleares (55,5%), Murcia (55,1%) y Andalucía (52,1%).

A la vista de estos datos, cabe derivar alguna consecuencia y plantear algún

interrogante. ¿Entre quienes puede tener algún eco los enfáticos discursos sobre la acomodación de los estudios universitarios a las necesidades del sistema productivo cuando los estudios de ciencia y tecnología no son los más elegidos? Si muchos universitarios de Historia, Literatura… oyen únicamente decir que la política educativa para la Universidad se agota en la búsqueda del servicio al I+D+i ¿qué expectativa se le ofrece? Un sistema que asuma esa dirección como prioridad no será útil ni siquiera para tal objetivo porque excluye la formación necesaria para adquirir competencias generales que les serán de utilidad. La distribución de los estudiantes por las opciones menos "prácticas" del conocimiento responde a un modelo de universidad más "universal", más plural, en el que la diversidad podría propiciar una formación más interdisciplinar que sería más útil

La distribución de los alumnos matriculados en los diferentes bachilleratos, que muestra peculiaridades en las distintas Comunidades Autónomas, nos habla de las desigualdades expresadas a través de las opciones por determinados tipos de conocimiento. Las Comunidades en las que más se elige la especialidad de Bachilleratos de Ciencias y Tecnología son las que tienen posiciones más favorables en los indicadores de la calidad del sistema educativo (fracaso escolar, índice de idoneidad, de repetición de curso, de graduación y de renta per cápita). Es decir, que las opciones por unos u otros estudios tienen que ver con el capital acumulado por los alumnos y por las mejores condiciones educativas y culturales, sociales y económicas.

El predominio, al menos en el plano del discurso, de la racionalidad científica ha dado lugar a dos consecuencias importantes.

La primera ha consistido en la colonización[12] que los supuestos epistemológicos, los enfoques de investigación y las metodologías de la ciencia moderna se han impuesto a todo tipo de conocimiento. Solo desde hace un par de décadas, entre nosotros han recobrado legitimidad en la investigación los denominados métodos cualitativos, en contraposición a los cuantitativos más propios de las ciencias "duras". Esa propuesta se refiere a los conocimientos por los que comprendemos y dominamos —al menos eso creemos— la naturaleza. Es la tendencia que HABERMAS (1987) califica como la creciente racionalización del mundo-vida con los supuestos que son aplicables al mundo de la naturaleza.

La segunda se refiere a la anulación que la forma dominante de entender la racionalidad ha hecho de cualquier otro tipo de saber útil en la vida cotidiana, y también en el desarrollo de actividades profesionales como es la docencia: La Ciencia de la educación y las disciplinas afines a ella han desechado, por ejemplo, la importancia del conocimiento práctico de los profesores, la de las teorías implícitas o el pensamiento informal. Esta mutilación es muy importante porque con ella se ha pretendido con buena voluntad acabar con las ideas tradicionales y

revestir las propuestas de política educativa con el prestigio de la ciencia como ocurrió en los años noventa del siglo XX con el intento de construir toda la política curricular bajo la teoría del constructivismo psicológico que, como más tarde se comprobó, fue un fracaso. Y como ahora está ocurriendo con el desarrollo del currículum por competencias.

Mantenemos el principio de que el conocimiento tendríamos que apreciarlo por su capacidad formativa, así como la capacitación que esos procesos permiten en orden a poder ejercer la autonomía y la libertad. Si hemos de dar alguna respuesta a las necesidades sociales, no hagamos de esa función la narrativa por excelencia que se erige en una visión excluyente de otras aparentemente menos prácticas, aunque éstas pueden ser la base de la capacitación de los sujetos que podrán transferir cuando deban desarrollar las competencias que en cada momento y situación se le demanden.

e) La ciudadanía como meta y método de la educación moderna

De todas las funciones que se le asignan al proyecto de la educación moderna, la de contribuir a la educación del ciudadano es una de las más relevantes. Educamos para afianzar en el alumno su condición como ser que vive en sociedad bajo la tutela de un marco sociopolítico democrático. La ciudadanía es la condición que los individuos tienen como consecuencia de vivir en un determinado espacio político social, dentro del cual se les reconocen jurídicamente unos derechos de carácter civil, político y social y se les reclaman unos deberes para con la sociedad. La Unión Europea[13] la define como "El derecho y la disposición de participar en una comunidad, a través de la acción autorregulada, inclusiva, pacífica y responsable, con el objetivo de optimizar el bienestar público". Ser ciudadano consiste en poseer un estatus jurídico y político mediante el cual adquiere unos derechos como individuo (civiles, políticos, sociales) y unos deberes (impuestos, tradicionalmente el servicio militar, fidelidad...) respecto a una colectividad política, además de la facultad de actuar en la vida colectiva de un Estado. Esta facultad surge del principio democrático de soberanía popular. Ser ciudadano quería decir ser miembro libre y activo de la ciudad. El concepto pasó a referirse al ámbito de los Estados después, y ahora hablamos de ciudadanía en el marco de la Unión Europea.

Al tiempo que se amplía el espacio sociopolítico en donde se es reconocido como ciudadano, en el que poder ejercer los derechos que ampara la ciudadanía, se está observando un debilitamiento de los sentimientos de pertenecer a comunidades más inmediatas (el barrio y la ciudad). Por eso hoy se aprecia la necesidad de fortalecer los lazos (con contenidos a aprender y creando vínculos

afectivos) con comunidades más inmediatas a los individuos, como son las ciudades, que ofrecen las ocasiones de comprender in vivo, en experimentar el significado de la ciudadanía responsable. La ciudad está resurgiendo como el espacio más propicio para que se adquiera la experiencia de lo que es en realidad la educación del ciudadano. Hacer de la educación para la ciudadanía una experiencia vivida requiere desarrollar en los alumnos una cultura política que comprenda la adquisición de conocimientos teóricos sobre aspectos como los derechos humanos, la democracia, familiarizarse con el funcionamiento de las instituciones políticas y sociales, apreciar la diversidad cultural e histórica, etc. Estos objetivos requieren abordar en la enseñanza los contenidos oportunos pero, sobre todo, necesitan plasmarse en actividades en las que se vivan experiencias reales para comprender verdaderamente qué es la ciudadanía, como el aprender a respetarse y a respetar a los demás, escuchar y resolver conflictos de forma pacífica, contribuir a que los individuos convivan en armonía. Entre esas actividades están el desarrollar valores acordes con una sociedad plural, la participación activa de los alumnos, que les permitan implicarse en la vida de la comunidad escolar y local y adquirir las competencias necesarias para participar en la vida pública de forma responsable, constructiva y crítica.

Estos argumentos nos suscitan dos observaciones. La primera se refiere a la falta de sentido que tiene la discusión que aflora cada vez que se polemiza sobre estos temas, sobre si la educación para la ciudadanía responsable debe ser una asignatura más del currículum escolar o se debe enfocar como un contenido transversal a tratar en todas las parcelas en las que éste se clasifique y se subdivida. La segunda llama la atención sobre el hecho de que, sea cual sea la clasificación de los contenidos de conocimientos, lineal o transversal, hay que plantearse que educar al ciudadano o ciudadana no solo exige aprender intelectualmente contenidos o conocimientos, sino que es tan importante o más crear hábitos de vida, actitudes arraigadas, comportamientos coherentes con el modelo de ciudadanía, realizar actividades de participación real en los ámbitos institucionales y de la vida fuera de las escuelas, discusión sobre conflictos, abordaje de cuestiones controvertidas, etc.

Este aprendizaje experiencial es imposible que se produzca si el horario escolar se agota en el tiempo de clases, si el currículum no abarca más que aprendizajes académicos, si la educación se reduce a enseñanza, y ésta se vacía en tareas centradas en la iniciativa de los docentes o si éstos no se aceptan a sí mismos como responsables de una educación que, como acabamos de ver, desborda los muros de las clases. En las últimas décadas las sociedades han cambiado los enfoques teóricos acerca de la ciudadanía y han aparecido nuevos temas-problemas, como la gestión de los recursos medioambientales, el incremento de la brecha en las desigualdades, conflictos causados por la emigración, la

contaminación, la especulación financiera, la biotecnología, el derecho a la correcta información…

El esfuerzo por construir un espacio común europeo de ciudadanos participantes en ese ámbito político ampliado —lo que se reconoce como la Europa de los ciudadanos— requeriría orientar en común las acciones en torno a unas propuestas que sirvan para articular la estrategia hacia ese objetivo de los países de la Unión. La Comisión Europea propone las siguientes medidas:

1) El desarrollo de la cultura política puede incluir:

— el conocimiento de las instituciones sociales, políticas y cívicas, así como los derechos humanos;

— el estudio de las condiciones bajo las cuales las personas pueden vivir en armonía, los temas y los problemas sociales actuales;

— la enseñanza a los jóvenes de sus constituciones nacionales, con el fin de que estén mejor preparados para ejercer sus derechos y responsabilidades;

— el reconocimiento del patrimonio cultural e histórico;

— la promoción del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de la sociedad.

2) El desarrollo del pensamiento crítico y de ciertas actitudes y valores puede suponer:

— la adquisición de las competencias necesarias para participar activamente en la vida pública;

— el desarrollo del reconocimiento y respeto por uno mismo y por los demás para favorecer la comprensión mutua;

— la adquisición de la responsabilidad social y moral, que incluye la confianza en sí mismo y el aprender a comportarse de manera responsable con los demás;

— la consolidación de un espíritu solidario;

— la construcción de valores prestando la debida atención a los distintos puntos de vista y perspectivas sociales;

— el aprendizaje de la escucha y resolución de conflictos de forma pacífica;

— el aprendizaje para contribuir a un entorno seguro;

— el desarrollo de estrategias más eficaces para combatir el racismo y la xenofobia.

3) La participación activa de los alumnos se puede promover:

— permitiéndoles implicarse más en la comunidad en general (a escala internacional, nacional, local y escolar);

— ofreciéndoles una experiencia práctica de democracia en el centro docente;

— desarrollando su capacidad de compromiso con los demás.

No basta con que se formule el proyecto de lo que debe ser un buen modelo de vida con las mejores argumentaciones, apoyos y ejemplos, sino que para que un tipo de vida se instale y perdure como un logro útil tiene que pasar a ser una forma de vivir continuada. Todo ese mimo habrá que extremarlo en el caso de aquellos modos de vida que no han tenido el tiempo suficiente para cuajar en hábitos culturales y son, en buena medida, todavía proyectos. Es así cómo las escuelas pueden educar, no solo con contenidos en sus programas, por muy apropiados que sean. Se educa para la ciudadanía desde el ejercicio de la misma.

El reconocimiento formal del estatuto del ciudadano no supone que todos puedan alcanzarlo en las mismas condiciones. Incluso en los sistemas democráticos, queda un trecho importante para lograr que cualquier miembro de

una sociedad determinada pueda vivir la ciudadanía en primer grado. Si de lo que se trata es de educar para la ciudadanía en la práctica, hay que recordar que, a pesar de que a toda persona se le reconoce formalmente la condición de ciudadano, a la vista de lo que nos presenta la realidad, a muchos de ellos no se les permite ejercerla, no la disfrutan en el grado de plenitud con el que podrían hacerlo o no están capacitados para beneficiarse de los derechos que ampara. Porque poco puede reclamar quien desconoce sus derechos. La educación para la ciudadanía constituye para la educación un discurso con referentes éticos, de contenidos simbólicos y de utopías racionalmente deseables.

La posición conservadora (política y religiosa) que entre nosotros se opone a la asignatura de La educación para la ciudadanía porque —dicen— no puede ser un instrumento para transmitir valores controvertidos, al no admitir otros que no sean los suyos, no conscientes de que su propia posición. Es un síntoma clarificador el que la misma denominación de la materia forma parte de la controversia.

El estatuto del ciudadano no es algo estático y definitivamente dado, es un concepto cuyo significado varía en la medida en la que crecen, evolucionan y se reinterpretan las necesidades humanas. Los derechos no se fijan de una vez por todas, sino que estamos en constante proceso de descubrir nuevos significados a las metas que nos habíamos propuesto, creamos otras nuevas y aspiramos a más altas cotas de progreso. La ciudadanía es un proceso dinámico que cambia porque se halla inscrito en unas determinadas circunstancias históricas, sociales, económicas, políticas y culturales, que pueden enriquecerla, hacer que progrese, que se estanque o que pueda retroceder. En ese proceso el horizonte utópico se confronta con resistencias importantes, en una lucha por la consecución efectiva de los derechos en la práctica y por la igualdad en su disfrute, por su defensa frente a los poderes que en cada momento la amenazan y por el desarrollo de políticas públicas que desarrollen esos derechos. Ayer los obstáculos fueron las desigualdades de castas y de estamentos, hoy pueden ser los intereses económicos o los poderes mediáticos.

Además hay que dar respuesta a nuevas demandas. Las sociedades cambian y aparecen nuevas condiciones y dificultades que plantean nuevos retos para la realización de las necesidades humanas básicas. Como señala GUIDDENS (2000)[14], es necesario volver a plantearse la ciudadanía, entre otras razones, por los efectos regresivos que para ella han tenido lugar con motivo del auge de la Nueva Derecha, la cual ha realizado una revisión profunda y una reescritura de la ciudadanía, fundamentalmente restringiendo los derechos sociales.

Por otro lado, el incremento de las tasas de emigración plantea a las sociedades conflictos que exigen respuestas para la integración de minorías discriminadas, con sus derechos mermados, cuyas diferencias culturales plantean

problemas de identidad que es preciso atajar con barreras de contención para frenar la intolerancia hacia el otro.

Además, es necesario considerar la crisis de los Estados-nación que, por debajo ven aparecer en su seno reivindicaciones de grupos o pueblos reclamando la consideración de sus peculiaridades, mientras que, por arriba, se ven desbordados, al perder competencias a favor de organizaciones supranacionales en las que se integran y en cierto modo se diluyen ante la visión de unos ciudadanos a los que se les escapa el sentido de lo que ocurre, como es nuestro caso con la Unión Europea.

Finalmente, los procesos de globalización en los que estamos inmersos, así como las condiciones de las denominadas sociedades de la información propiciada por las nuevas tecnologías, nos obligan a revisar las limitaciones y posibilidades que se presentan, se abren y se ciernen, como nuevas oportunidades para unos y como peligros para otros, según cual sea su ubicación social. En un mundo interconectado, en el que los poderes se ocultan, las razones se explican con lenguajes incomprensibles y las relaciones causa-efecto son difíciles de comprobar, la soberanía popular y el poder del ciudadano para regir los destinos de la sociedades parece una quimera o un privilegio reservado a unos pocos. Todas esas nuevas circunstancias afectan, muy decisivamente a los sistemas educativos, a las políticas que se desarrollan para ellos, a las prácticas educativas y, lo que es más importante, alteran el valor que la educación tiene en sí misma como proyecto de progreso individual y social.

f) Los derechos, la universalidad y su garantía

Si todo somos iguales al nacer, si el conocimiento impartido en las instituciones educativas tiene las importantes funciones que se han señalado para la formación del individuo en su condición de persona, trabajador y ciudadano, por un principio ético y democrático, habremos de llegar a la conclusión de que el bien que es la educación debe extenderse, universalizarse, para cubrir a todos. Estas consideraciones de carácter ético-político se expresan en haber hecho de la educación un derecho de todo ciudadano, sin exclusiones, a recibir la satisfacción del mismo en igualdad de condiciones, el cual quedó recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) como un derecho fundamental que obliga a los Estados firmantes a promover y a respetarlo.

Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuíta, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada;

el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que deberá de darse a sus hijos.

El derecho a la educación obliga a los poderes públicos a garantizarlo con medidas específicas como es la obligatoriedad de la enseñanza y la participación en los niveles no obligatorios, la garantía de la laicidad, etc. Pero, al tiempo, la realización efectiva de derecho a la educación es la garantía para que otros derechos se puedan realizar, como es el caso de los de la libre circulación de las personas, el de la participación en la vida social, cultural y política, el de manifestar la libre opinión, el de expresión… La reciprocidad de los derechos funciona también al revés. Es decir, que la realización del derecho a la educación se sostiene con el apoyo de la de otros derechos, como puede ser el del trabajo, la libre elección de la profesión, etc.

La Carta Social Europea aprobada por el Consejo de Europa en 1961, que trata de proteger la inserción de los jóvenes en el mundo del trabajo dispone en su Artículo 7: "Los niños y los adolescentes tienen derecho a una protección especial contra los peligros físicos y morales a los que estén expuestos (¿recordamos a ROUSSEAU?). Como garantía de esa protección el desarrollo de ese artículo se precisa su contenido:

Para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la protección de los niños y adolescentes, las partes contratantes se comprometen:

- A fijar en quince años la edad mínima de admisión al trabajo, sin perjuicio de excepciones para los niños empleados en determinados trabajos ligeros que no pongan en peligro su salud, moralidad o educación.
- A fijar una edad mínima más elevada para la admisión al trabajo en ciertas ocupaciones consideradas peligrosas e insalubres.
- A prohibir que los niños en edad escolar obligatoria sean empleados en trabajos que les priven del pleno beneficio de su educación.
- A limitar la jornada laboral de los trabajadores menores de dieciséis años para adecuarla a las exigencias de su desarrollo y, en particular, a las necesidades de su formación profesional.
- A reconocer el derecho de los menores y los aprendices a un salario equitativo o, en su caso, otra retribución adecuada.

- A disponer que las horas que los menores dediquen a su formación profesional durante la jornada normal de trabajo con el consentimiento del empleador se considere que forman parte de dicha jornada.
- A fijar una duración mínima de tres semanas para las vacaciones pagadas de los trabajadores menores de dieciocho años.
- A prohibir el trabajo nocturno a los trabajadores menores de dieciocho años, excepto en ciertos empleos determinados por las leyes o reglamentos nacionales.
- A disponer que los trabajadores menores de dieciocho años ocupados en ciertos empleos determinados por las leyes o reglamentos nacionales sean sometidos a un control médico regular.
- A proporcionar una protección especial contra los peligros físicos y morales a los que estén expuestos los niños y los adolescentes, especialmente contra aquellos que, directa o indirectamente, deriven de su trabajo.

Los planteamientos más desarrollados del derecho a la educación fueron recogidos en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas acordado en 1966 y puesto en vigor diez años después, que en su Artículo 13 reconoce el derecho de toda persona a la educación:

"1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente.
b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.
c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuíta.
d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria.
e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente la condiciones materiales del cuerpo docente.

3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas

por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el Párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado".

Somos conscientes de que los deseos no son la realidad, pero sabiendo que expresan un mundo deseado, hemos de apreciar como muy positivas estas declaraciones, pues son —y no es poco— las metas que compartimos. En el plano de la realización del derecho a la educación se habla de cuatro dimensiones que deben cumplirse para hacerlo realidad: que la educación esté disponible, que sea accesible, la cualidad de ser aceptable y la condición interna de ser posible.

En realidad hoy ni la cultura es accesible en la misma medida para todos, ni la ciudadanía es una condición igualmente disponible para cada individuo o para los pueblos. Por lo cual, la lucha para disfrutar de la cultura y vivir la condición de ciudadano en igualdad se convierte en un segundo frente de lucha y progreso humano. Es decir, la ciudadanía acompañada de la ilustración lleva implícita moralmente la idea de igualdad y, por lo tanto, la reivindicación de justicia. La denuncia y la lucha contra cualquier discriminación, una vez ha sido reconocida la universalidad de los derechos, es nuestro segundo frente de inquietud y compromiso para la acción.

Las desigualdades son abismales en muchos casos entre países, entre zonas geográficas, entre medios rurales y urbanos dentro de cada país. Afectan a las condiciones de vida, a las oportunidades, a los recursos, etc. Los estudios acerca de los indicadores del desarrollo humano realizados por la ONU (2011), lo dejan ver muy claramente.

Es evidente que sin cierta igualdad y justicia la ciudadanía es imposible porque el individuo marginado queda excluido socialmente, no tiene medios para serlo. Tampoco, es de suponer, tendrán mucho interés en un bien común del que los marginados no forman parte. ¿Qué pueden significar los valores cívicos de libertad, tolerancia y cooperación para quienes no han visto en su vida más que hambre? Sin embargo, la igualdad ha sido sepultada como un valor contrario a la buena marcha de las leyes indiscutibles del mercado, convertidas en una cosmovisión ideológica. La solidaridad ha sido relegada a mínimos, desviándose a las asociaciones de caridad y a las organizaciones no gubernamentales. La educación no ha quedado al margen de esas tendencias, por supuesto.

En el discurso acerca de la importancia de esos modos de vida social creados por los seres humanos, debe tomarse en consideración el hecho de que la ciudadanía es una invención política y cultural que liga a los individuos entre sí

por medio de un marco jurídico que los reconoce como poseedores de unos derechos y como sujetos con obligaciones. Las normas jurídicas que amparan la condición común de ser ciudadanos que colaboran entre sí no crean, al menos en unos primeros momentos, lazos fuertes de carácter primario, como es el caso de los lazos que mantiene a la familia con un cierto grado de cohesión apoyado en las relaciones de interdependencia afectivas. Los lazos intelectuales y políticos hay que mantenerlos reavivados constantemente y en permanente proceso de revisión, adecuándolos a las circunstancias de cada momento como condición para su supervivencia. Representan modos de cultura que han de interiorizarse y convertirse en cultura subjetivada. Éste es el principal motivo por el que la ciudadanía no debe considerarse en ningún momento como algo dado, sino que se trata más bien de una condición que hay que ganarla todos los días, extenderla y profundizarla. Es conveniente tensionar el discurso educativo guiado por esta invención cultural que es la ciudadanía y preguntarse por el qué hace y deja de hacer la educación cada día, vista desde este discurso como un referente utópico. En otro lugar hemos argumentado (GIMENO, 2001) que una de las carencias visibles en el sistema educativo es la falta de pulsión que dé sentido y coherencia a todo lo que se hace en ellos a todos los niveles; es decir, que los centros, profesores y profesoras —la comunidad educativa, en suma— se vertebren en torno a un proyecto que sirva para avanzar hacia adelante, y mantenerse un espíritu de crítica y salir de la pasividad e inercia burocráticas.

Hemos venido recorriendo el esquema de la Figura 1.1 (pág. 30), desgranando una serie de aspectos que han dado y dan sentido a la educación moderna. No podemos hacer un relato de toda la historia de este proceso, pues es el de toda la educación. Señalamos nada más algunas ideas para insinuar algo de claridad para conducir la educación en este momento histórico de confusión, desasosiego e incertidumbre, por factores que vienen arrastrándose desde hace tiempo y que ahora eclosionan muchos de ellos a la vez.



Figura 1.3. La arquitectura conceptual de la educación para el progreso.

1.3. La realización del mandato moderno exige una institución con una organización

Cuando hablamos del derecho universal a la educación o del proyecto moderno de educación con todas sus derivaciones estamos moviéndonos en el plano de las ideas, de proyectos, de deseos de que la educación cumpla una serie de funciones. Nos planteamos grandes objetivos, juzgamos el pasado y deseamos que en el futuro se realice todo esto. Es el mundo que deseamos tener. El discurso acerca de la educación que comprende todo esto representa siempre una mirada esperanzadora, utópica y perfectiva sobre la realidad.

Cuando estamos situados en la perspectiva de la práctica real de la educación impartida en el sistema educativo, si nos ponemos en el lugar de los que lo viven o actúan en él, apreciaríamos que la utopía y el carácter perfectivo del discurso se diluyen en una serie de acciones y formas de hacer que en algunos casos los vemos como comportamientos coherentes o pertinentes con el proyecto ideado. En otros casos las clasificaríamos como rutinas incomprensibles porque no vemos las razones de su existencia, aunque un día pudieron tenerla, pues parte de la práctica carece de significado. Finalmente, las hay que contradicen o producen efectos contrarios a los que se deseaban. El mundo real no puede representar en su totalidad al mundo imaginado o de los sueños, pero éste es el que presta la energía para que nos movamos desde lo que somos a lo que querríamos ser.

Dicho de otra manera: la práctica realizada es algo distinto, de otro orden que la práctica ideada, que solo es un plan de futuro. Confrontando ambas se producirá la dialéctica entre el deber ser que se quiere como algo deseable, por una lado y, por otro, la realidad que es, con la perspectiva de mejorarla en la dirección que marque el futuro deseado. A esta confrontación hace referencia la fórmula de la relación teoría-práctica, que es una manera de plantear la dialéctica señalada. Esta contraposición entre teoría y práctica no tiene un significado claro. La teoría no se refiere únicamente al aspecto cognoscitivo, a los conocimientos. En el lenguaje cotidiano a la teoría se le ha ido adjudicando el no solo la forma o el resultado de lo que se sabe, sino que también se le asimila la expresión de lo que deseamos. Por otro lado, la práctica tampoco es un concepto preciso.

El proyecto moderno lo hemos desglosado en las páginas que preceden y encuentra su realización práctica en el sistema escolar. Plantearse los problemas de la educación es algo más amplio que preocuparse por los del sistema de enseñanza, por la escolarización. Una parte muy importante de la literatura y de los temas de investigación educativos se ocupan de entender ese desajuste entre discurso sobre la educación y las acciones reales en las que se expresa la práctica educativa. La fórmula que ha hecho posible la educación universal ha sido la escolarización, la creación de instituciones educativas que, progresivamente, fueron acogiendo cada vez a mayor número de menores y los retuvieron durante

más tiempo. La escolarización de los pequeños en espacios específicos experimenta un proceso que o bien estuvo en la privacidad de la familia, caso de los tutores a domicilio para las clases pudientes, o el del grupo pequeño de alumnos que acuden a casa del profesor. Hoy los países de nuestro entorno tiene escolarizada a la totalidad de la población de los menores durante diez años, y para algunos por más tiempo.

La incorporación de la institución escolar al proyecto moderno de educación o la realización de éste a través de aquélla significa un cambio histórico de consecuencias irreversibles. En primer lugar, se crea un espacio social reglamentado de nuevo para los menores, con un significado y una funcionalidad peculiares que condiciona las lecturas o las versiones que son posibles de realizar del proyecto moderno de educación. La libertad, la autonomía, la racionalidad, la cultura, la disciplina, el derecho de los alumnos como menores, etc., pasarán a ser mediados o traducidos por las instituciones escolares. La disciplina será la aceptación del orden escolar, la cultura será según la representen los libros de texto. Tener derecho a la educación es sinónimo de tenerlo para estar escolarizados. Rechazar o enfrentarse con la institución, equivaldrá a ser excluidos de la educación, etc. Toda experiencia en la institución no podrá desligarse de la experiencia educativa.

En segundo lugar, ésta institucionalizada vida escolar no solo traduce y reduce el modelo moderno, sino que ella, por sí sola se convierte en un componente de la modernidad, su funcionamiento constituye todo un currículum oculto —a veces — demasiado evidente. De las normas necesarias para el funcionamiento institucional se pasará a verse sometido a las obligaciones que constituyen un tupido entramado normativo para gobernar un aparato que, muy frecuentemente, nos produce la sensación de que estamos a su servicio, en vez de ser servidos por él.

En tercer lugar, la institución escolar se convierte, por un lado, en un espacio político intermedio entre las familias, las cuales delegan en buena medida la función educadora que les corresponde a padres y madres y, por otro, recibe el mandato de la sociedad a través del Estado que financia, ordena, controla y vigila el proyecto: los mínimos del currículum, la formación de profesorado, los derechos y deberes…

Los tres agentes (familias, institución escolar y sociedad o Estado) mantienen un equilibrio inestable en grado variable, según cambian las políticas educativas, las exigencias sociales, las demandas renovadas de los agentes. Ese equilibrio es frágil y pueden surgir conflictos con facilidad. Cambiar, mejorar, innovar… supondrá cambiar el funcionamiento de las instituciones (del profesorado, desde luego).



Figura 1.4. El espacio escolar se especializa.

En cuarto lugar, la entrada de más alumnos, durante más tiempo, tuvo dos consecuencias. a) En el plano del currículum se fue asentando una progresiva fragmentación que especializa al mismo en trozos de contenidos para unidades de tiempo a lo largo de la escolaridad, asentándose la unidad del tiempo-contenido escolar como fue el curso o grado escolar. b) La creciente especialización del espacio para niños o niñas por razones de la diferencia de género, como hoy lo llamaríamos (véanse Figuras 1.4 y 1.5).



Figura 1.5. La escuela graduada.

El incremento de la clientela de las escuelas y su prolongación en el tiempo propició la invención de la escuela graduada que trata de dar una respuesta moderna a la diversidad del alumnado, clasificando y especializando el tiempo y el espacio. Se crea la unidad "de medida" escolar: aula-año o grado escolar-porción del currículum que corresponda. El comportamiento de la modernidad ante la diversidad, como opina Bauman, ha sido el de negarla o el de clasificarla.

Estos temas nos sitúan ante problemas no fáciles de resolver porque las

instituciones tienen una piel dura que no permite penetrar en ella con facilidad.

1 Neil POSTMAN (1999). El fin de la educación, Barcelona, Eumo-Octaedro, pág. 19.

2 Sobre el tema de la relación entre las ideas y las acciones o las prácticas puede verse la obra de J. GIMENO SACRISTÁN (1999). Poderes inestables en educación, Madrid, Morata.

3 GUTTMAN, Amy (2001). La educación democrática. Una teoría política de la educación, Barcelona, Paidos.

4 Jean JACQUES ROUSSEAU, en Emilio o la educación. Edición electrónica.

5 Publicada en Barcelona (1999), Alba Editorial.

6 Consuelo SÁNCHEZ BUCHÓN (1953), Pedagogía. Bilbao, colección Padre Poveda.

7 Puede verse J. GIMENO SACRISTÁN (2003). El alumno como invención, Madrid, Morata.

8 Las obras de R. DOTTRENS (L'enseignement individualisé, publicada en 1947 y traducida al español en 1949 por la editorial Kapelusz en Buenos Aires), o la de D. PARKER (La enseñanza multinivel, publicada en 1963, traducida en 1969 por la editorial Pax. México) son muestra de una larga tradición de la preocupación por buscar soluciones al problema de compaginar el carácter singular de los sujetos y las situaciones escolares estandarizadas de grupos homogéneos.

9 ROSENTHAL, R. y L. JACOBSON (1980). Pygmalion en la escuela, Madrid, Marova.

10 Una anotación simpática de la que se puede extraer la visón del estado de la formación ilustrada que no hemos tenido. Personalmente tuve el primer conocimiento del evolucionismo de Darwin cuando estudiaba en la Escuela de Magisterio para obtener el título de maestro de Primaria. No es que me lo comentaran formalmente en alguna asignatura, sino que al explicarnos aquello de "y Dios creó al hombre a su imagen y semejanza", el profesor de Religión no se imaginaba a Dios con cara de mono, sino que nos animaba a comprobar como sí que la tenía Darwin. A falta de fotografía o grabado en los que poder comprobarlo, nos remitía a las botellas de anís de marca "El mono", en las que iba pegada una ilustración con un mono cuyo rostro era el de Darwin. Desconozco si el autor de la ilustración era un seguidor o un detractor de aquél o se había producido una curiosa coincidencia.

11 http://ec.europa.eu/news/culture/110926_es.htm

12 En el capítulo dedicado a la cultura de la evaluación puede verse este tema más ampliamente.

13 Ver enciclopedia digital Wikipedia.

14 GUIDDENS, A. (2000). "Citizenship education in the global era". En: PEACE, N. y HALLGARTEN, J. (Eds.), Tomorrow's citizens. Critical debates in citizenship and education. Institute for Public Policy Research. Londres. Págs. 19-25.

CAPÍTULO II

¿Pierde relevancia la educación? Las promesas parcialmente incumplidas

> "Muertos o gravemente heridos, los viejos dioses han fracasado, mientras que los nuevos han nacido muertos".
>
> (POSTMAN, 1999, pág. 36.)

En los últimos años se ha instalado en la sociedad un clima de cierta decepción, de una no disimulada desesperanza y una sensación de impotencia, abandono y dejadez que conforma un clima de signo rotundamente opuesto a la visión esperanzadora que ha sostenido la narrativa progresista de la educación. En el plano de la política educativa se aprecia un desencanto sobre las reformas que no han producido la mejora de la calidad que se preveía obtener. La política educativa ha sufrido los efectos de una ideologización por parte de la derecha conservadora que ha tomado la iniciativa política para implantar su programa liberal conservador. Se suceden los cambios en los currícula amoldándose a las corrientes de "moda" que no traspasan su potencialidad para realizar el cambio en el plano de las práctica.

A pesar de que en las últimas dos décadas se han incrementado los recursos, las pruebas realizadas a los estudiantes no muestran una mejora que se deje notar pronto. El profesorado se lamenta de la pérdida de su autoridad. Las aulas son calificadas de ser nidos de rebeldía en las que los alumnos no quieren estudiar, mientras que se les está obligando a permanecer en los centros educativos. Los rendimientos promedio son bajos y están estabilizados. Se siente una pérdida de apoyo de las familias que han dimitido de sus responsabilidades y no colaboran con los profesores. Las grandes leyes de la educación son calificadas de culpables de provocar los malos resultados que nos sitúan en puestos poco favorables en el ranking internacional. No es un asunto menor el que tenga poca credibilidad la promesa de que la educación garantizaba un mejor empleo o al menos alguno. En estos momentos miles de jóvenes bien preparados emigran a otros lugares en busca de la supervivencia. ¿Para qué esforzarse? ¿Por qué la derecha española ha tomado como bandera la necesidad

del esfuerzo y calla lo que les espera a los que más se han esforzado?

De algún modo puede estar ocurriendo algo que supone una devaluación de la presencia y relevancia de la narrativa moderna de la educación. Un diagnóstico que puede ser real y en parte imaginado.

En la actualidad pudiera darse la paradoja de que cuando en las declaraciones públicas desde diversos foros se recuerda la relevancia de la educación como clave de la innovación, del desarrollo económico de la democracia, a la vez puede estar produciéndose un "desinflado" de la educación real. En el momento en el que redactamos[1] este texto, asistimos a una drástica reducción del gasto en educación que, bajo la razón de lograr una economía sin déficit, esta reconvirtiendo los sistemas educativo y sanitario, restringiendo los programas que introducen medidas para mejorar la calidad, de atención a los más necesitados de ayudas extra, suprimiendo la formación permanente del profesorado..., mientras, se va degradando la enseñanza pública.

En estas circunstancias es difícil mantener el equilibrio y la sensatez para dilucidar cuál es en verdad la situación del sistema educativo, para hacer las preguntas oportunas, determinar cuáles son los problemas y proponer líneas de actuación. Superando los límites que nos impone el presente, hemos de dar respuesta a quienes, desconcertados, perciben que el sistema educativo se ha desviado de lo que se consideraba que era su funcionamiento correcto.

2.1. Discursos que triunfan, discursos que perecen

Las ideas se extienden y se mantienen vivas en la medida en que las asumamos, las comuniquemos y las mantengamos en permanente ejercicio de contraste entre ellas y estimulemos la relación dialéctica con la realidad que nos rodea. Sería bueno que el legado discursivo progresista afrontara el desafío que hoy lanzan sobre el sistema educativo las fuerzas conservadoras con sus apolíticas antisociales que debilitan los derechos no solo sociales de los ciudadanos y que llegan a confundirnos al arroparse con nuevos lenguajes que pueden desorientar y hasta convencer a una audiencia que no sea algo exigente.

Los cambios en las estructuras políticas, económicas y culturales están infiltrándose en el discurso de la educación como causa del progreso del ser humano y de la sociedad. En las Figuras 2.1 y 2.2, se reflejan sendos "mapas cognitivos" desestructurados, correspondientes a dos universos narrativos que están diferenciándose por el lenguaje y por los conceptos que resaltan en sus discursos. El primero (Figura 2.1), representa una serie de referencias que han dado sentido a la concepción progresista de la educación.

Constituyen una guía para entender de qué se habla en el presente. Son como las notas musicales con las que se compone una partitura que dirige la orquesta

en la práctica educativa (resultaría engorroso describir el contenido de cada elemento). Refleja un mundo con sensibilidad hacia lo personal, hacia la cultura, el proceso de aprendizaje, la humanización del trato entre las personas. Algo muy importante: son ideas con autor o con referencias a su origen en experiencias pioneras de aprendizaje, como solidaridad, integralidad de la educación…

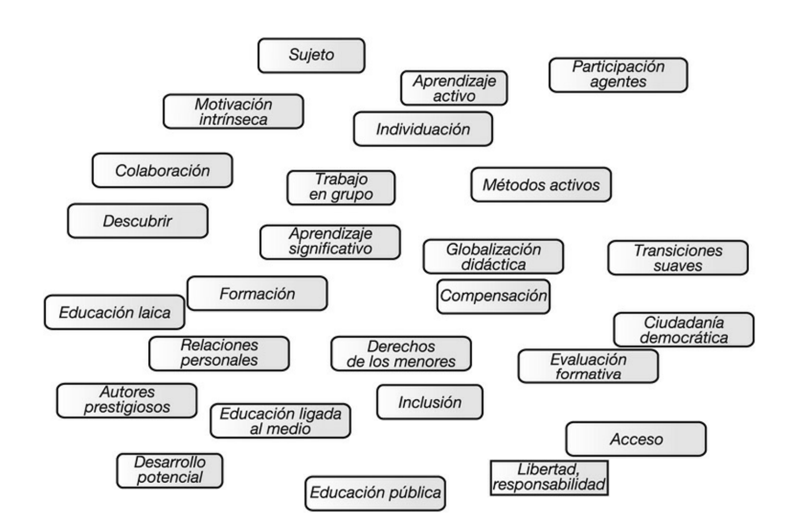


Figura 2.1. El lenguaje con el que nos entendíamos y con el que nos enfrentábamos al mundo.

Con esos instrumentos conceptuales se han ido fraguando las bases de una pedagogía humanística que está orientada por la amplitud de las finalidades de la educación, la valoración del ser cultos… que ha caracterizado la educación progresista. Ésta es una partitura que sabemos interpretar no sin alguna dificultad.

En la Figura 2.2 se pueden apreciar las notas de otra partitura con menos armonía que en el caso anterior, pero que "se lleva bastante". Representan aportaciones a la educación desde narrativas que han nacido y se mantienen sobrepuestas, que consideran caduco el lenguaje impreciso, ingenuo o romántico e irrelevante, como algo ajeno a las tradiciones de la educación y a la sabiduría acumulada.

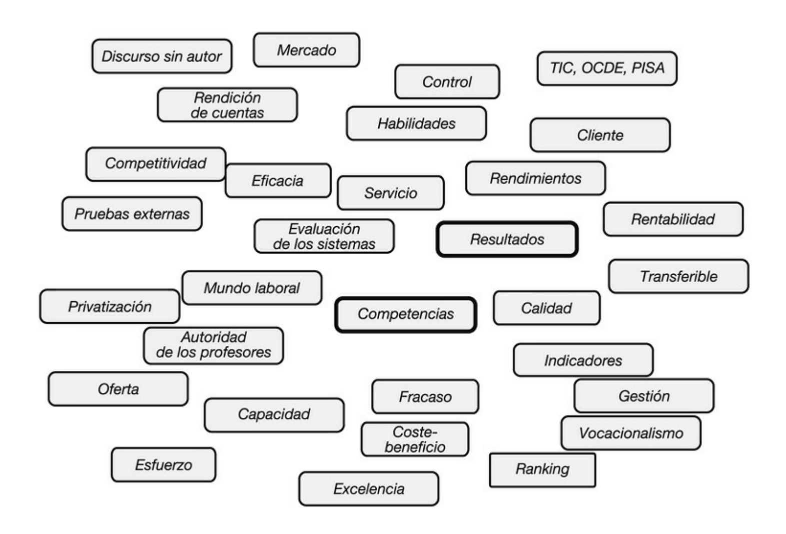


Figura 2.2. El lenguaje "nuevo" que se nos impone.

Es el lenguaje de los administradores, mánagers, gestores, controladores, inspectores, economistas, tecnócratas... Son discursos sin autores, sin tradición, donde los individuos son eficaces ejecutores de la ahora denominada gobernanza. En este lenguaje somos compradores y vendedores, gestores, controlados y controladores, profesionales que responden a las demandas externas, expedidores de mercancías, olvidándose de la cultura pedagógica preexistente a la cual subyuga o anula.

Son los que se formulan las ambiciones educativas en términos de competencias que son evaluables y apreciadas en tanto resultan útiles para las necesidades del empleo. También están ahí quienes careciendo de una filosofía global capaz de convertirse en una fuerza dinámica para la acción, tratan de mejorar el sistema con la profusa aplicación de métodos de evaluación. En general y en algunos capítulos y niveles del sistema educativo más que en otros, se juzga su validez por sus efectos tangibles o por rendimientos a corto plazo.

Es pertinente el pensamiento de Neil Postman (1999) cuando advierte que:

> "Toda educación que se centre principalmente en la utilidad económica resultará demasiado limitada como para ser de utilidad a esa misma prioridad.
>
> (Pág. 44.)

2.2. Del pesimismo, la confusión y la mirada crítica esperanzada[2]

El buen funcionamiento del sistema educativo exige que todos lo asistamos, lo impulsemos con nuestras ideas y con las "buenas prácticas" para que surta los efectos que colmen en una cierta medida las expectativas que se han volcado sobre él. Cuando algo de todo eso falla, el asistimiento se devalúa y perdemos la fuerza que daba la anterior confianza.

Existe en nuestro contexto un pesimismo crítico desaforado que produce en quienes están afectados por él un malestar que causa desafección con la causa colectiva que es el sistema educativo. Los desafectados son de variados tipos: los hay quienes son exigentes y desearían un cumplimiento más visible de la promesa que lleva consigo toda educación. Éstos resultan ser pesimistas, pero con más o menos esperanza. Encontramos al pesimista coyuntural que solo aprecia lo que hace él y los suyos y tiene por costumbre negar todo lo que hagan otros. Aparece con una frecuencia desconocida el pesimista atrabiliario para el cual existen grupos que por su banalidad o por su incompetencia están destruyendo —si es que no lo han hecho ya— los valores esenciales y perciben que su preciado mundo se devanece de acuerdo con la expresión quevedesca de "…miré los muros de la patria mía, si en un tiempo fuertes, ya desmoronados". Cree que quienes han querido reformar el sistema educativo, lo que han conseguido —dice— es degradarlo, han provocado el fracaso escolar, han deteriorado la calidad de la educación y han rebajado el nivel educativo de la población escolarizada al vaciar de contenidos la enseñanza. Superficialidad, ignorancia, blandura sin exigencias, consentimiento y desinterés serían las notas del malhadado presente. Por lo general, quienes tienen esta visión negativa y se consideran víctimas, no son personas a las que se pueda considerar políticamente "de izquierda" o "de derecha", ni son militantes de una determinada afiliación sindical, aunque sus malestares los absorben rápidamente los responsables políticos conservadores como argumentos propios para hacer su contrarreforma.

Es cierto que existe en el mundo un cierto desasistimiento hacia lo educativo, en parte provocado por la falta de respuesta a las exigencias que se han volcado sobre los sistemas educativos en el mundo desarrollado. Esa crítica hacia el sistema educativo se produce a nivel mundial y regional. Puede escucharse por parte de voces autorizadas, de organismos internacionales, de gobiernos, sindicatos, asociaciones de familias, expertos y ciudadanos en general. No somos, pues, nosotros originales, aunque tenemos peculiaridades singulares.

Recientemente, la publicación y difusión de los informes PISA han dado lugar a una de las pocas ocasiones en las que la educación cobra actualidad en los medios de comunicación, aunque por un corto espacio de tiempo y siempre que otra noticia más impactante no le robe el protagonismo. El debate se hace notar más si están cercanas las elecciones, pues ese informe se utiliza antes para el ataque al contrario que para afinar y enriquecer los escuetos programas sobre educación con los que los partidos concurren a las elecciones.

El discurso que predomina acerca de la educación dentro de las instituciones educativas muestra insatisfacción y un fondo nítidamente negativo —retóricas aparte—, transpira malestar, desasosiego y sensación de impotencia. En unos

casos expresa la impaciencia y el descontento al ver que no se han conseguido los grandes objetivos del sistema o la pequeña ambición de hacerlo bien que pueda tener cada profesor o profesora. Generalizando, se puede hablar más de impaciencia e insatisfacción progresista por alcanzar un futuro mejor, sin las cuales no nos moveríamos para cambiar las cosas. Quienes están afectados por la impaciencia y perciben la realidad como manifiestamente mejorable, poseen un móvil que dispara la acción. Esta posición es crítica y progresista porque quiere que ocurran cambios hacia adelante. El riesgo reside en que el mesianismo de concebir e imaginar realidades deseables no realistas nos lleve a la frustración.

A nivel nacional esa insatisfacción cobra un sesgo especial. Las fuerzas conservadoras últimamente se han aferrado a lo que parece ser una consigna fija: la de no reconocer nada positivo en las reformas emprendidas por sus oponentes, aunque tuvieran aspectos positivos. Así, por ejemplo, no reconocen en público el valor de haber prolongado la escolaridad obligatoria en 1990 por el Gobierno del PSOE.

Las coordenadas a seguir en esta discusión las han establecido quienes dan por hecho el declive del sistema como conclusión. Quienes consideramos que esa tesis es incorrecta, nos vemos obligados a aportar pruebas en contra de la misma y a desempeñar el papel de optimistas desde una perspectiva histórica

Asignar más valor al pasado del sistema educativo que el que merece en el presente seguramente es un error de óptica, cuando el pasado y el presente son tan diferentes. Incluso disponiendo de las mejores series estadísticas —que no es nuestro caso— no sería posible hacer comparaciones con la información que tenemos de uno y otro momento. El significado de los datos varía cuando se refieren a épocas distintas, no son homogéneos. Si una puntuación de 5 no significa exactamente lo mismo si la da un profesor u otro, algo parecido cabe decir cuando la comparación se hace entre fenómenos tan complejos como es la educación institucionalizada en su conjunto.

Manejando estadísticas antropométricas de los soldados que ingresan en el servicio militar, se ha podido constatar que los jóvenes de antaño tenían más baja estatura que los actuales, pero con ese dato no podemos saber, por ejemplo, cómo se vive personalmente hoy la baja estatura y qué imagen tienen de ella los demás, cuando ser bajito es una ventaja al conducir un vehículo militar.

Nuestros hijos leerán, con seguridad, más ahora que lo que lo hacían los jóvenes en el pasado. Como esos jóvenes del ayer somos los adultos de ahora, podemos recordar esas diferencia de contextos. Pero, sobre todo, hay que hacer notar que hoy leen textos muy distintos. En una sociedad en la que la población joven disfruta de una escolaridad más prolongada y extensa que la que se tuvo en el pasado, no se puede admitir el diagnóstico de que en educación "…a,

nuestro parecer, cualquier tiempo pasado fue mejor", a no ser que se enfatice lo de parecer y lleguemos al absurdo de concluir que a más escolaridad para más gente corresponde un descenso de la calidad.

Comparando datos del presente con otros correspondientes a un pasado próximo se puede sostener un optimismo realista, refiriéndonos al sistema educativo en general. Este juicio no oculta que ciertos valores, perspectivas y prioridades, o las relaciones sociales hayan cambiado. Mucho menos queremos decir que no haya problemas o que estemos satisfechos. Siempre querremos más y mejor, porque siempre podemos mejorar.

Hace tiempo que la antropóloga Margaret MEAD hizo la observación de que el cambio en la caracterización de las generaciones tenía mucho que ver con la relación entre los saberes que se intercambian. Según ella, han existido y conviven hoy tres culturas en las relaciones entre adultos y menores. La posfigurativa, en la cual los niños aprenden de sus mayores, en estrecho contacto con ellos. La cofigurativa, caracterizada por la pérdida de relevancia de los adultos, al perder vigencia los vínculos con el pasado. Por último, está la prefigurativa, en la que los adultos también aprenden de los menores que han elaborado su propia cultura, con las consecuencias que ese desplazamiento de papeles entre ellos tiene en la vida cotidiana y, también, en la educación. Cuando la sociedad experimenta un proceso de cambio acelerado, las rupturas suelen ser más profundas: los adultos quedan más prematuramente "desfasados" respecto de los más jóvenes. (Recordemos la veracidad de esa ventaja en el dominio de idiomas o de las nuevas tecnologías). En ciertos casos puede que sean los adultos los que estén perdiendo nivel respecto de los menores en general y de los alumnos, en particular. Quizá la cultura prefigurativa que dominan los menores y la posfigurativa, en la que lo hacen los mayores, se estén distanciando entre sí, teniendo como consecuencia la aparición de desenfoques, desencuentros y hasta conflictos.

Consideramos que las pruebas para sentirse pesimista no son suficientes, que a veces son equivocadas y, en cualquier caso, no consideran la complejidad que encierra el querer saber si el nivel sube o si baja

2.3. Vivir en el presente mirando el pasado

Cómo atrapar el pasado y cómo evaluar lo que se ha hecho, es algo que no se puede realizar si no es contando la historia, valorándola y discutiendo el camino hacia adelante. En nuestro caso consideramos como un atrevimiento querer utilizar los recuerdos de lo que era "entonces" la realidad con lo que ahora es. Puedo saber si había más o menos alumnos por aula, pero no puedo determinar si los alumnos vivían la escolaridad con mayor o menor entusiasmo. Llegamos a alcanzar algún conocimiento de la relación de qué es ahora lo que antes era…

hasta dónde alcanza la memoria individual. Pero no podemos sustraernos a las leyes del olvido ni a los procesos de selección y reconstrucción que la memoria hace de los recuerdos. Accedemos a la memoria colectiva desde nuestra experiencia mientras vivimos y desde las narración que otros hicieron en su presente. Podemos construir la historia de cómo fueron las cosas y cómo son hoy. Esa comparación no nos permite afirmar con rigor si eran más o menos... No podemos afirmar si el nivel era más alto o más bajo. No sabríamos decir si la poesía de San Juan de la Cruz es de un nivel más alto o más bajo que la de García Lorca. La escuela de saber leer y contar del pasado tiene poco que ver con la enseñanza Primaria actual. ¿Qué nos parece hoy el nivel exigido en el examen de ingreso en el Instituto de Almería que realizó Federico García Lorca a los diez años, en el que se le pide realizar un pequeño dictado y una división "de tres cifras" con la prueba correspondiente? (Figura 2.3).

Mientras que quienes somos optimistas realistas o pesimistas críticos tenemos que aportar datos para sostener la credibilidad de nuestras posiciones, la crítica fácil que a veces vemos en la prensa o en libros que acaban siendo best seller que impactan en la opinión pública, se justifica por sí sola. Al pesimista o crítico furibundo le basta con apelar a su experiencia inmediata (incluso a la de los "amigos").

Es conveniente reparar en la realidad que conforman las metáforas del lenguaje. La palabra nivel produce confusión. Originariamente, tiene una primera acepción que alude a la horizontalidad plana que muestra la superficie de un líquido o de un árido en reposo, que alcanza una determina altura en el recipiente o depósito en el que está contenido. El nivel tiene relación también con el grado que se alcanza en una determinada escala. Si sube la altura de esa superficie cuando se añade líquido, sube el nivel y al contrario. Esta metáfora facilita una primera comprensión sencilla de lo que se entiende por bajada del nivel, pero nos puede llevar a cometer algunos errores al aplicarla. En primer lugar, en educación no encontramos una horizontalidad plana y regular, en el nivel que sea, pues la "masa" humana que da un nivel no está compuesta de moléculas regulares que se acoplan formando una superficie homogéneamente ordenada, sino que son individuos con logros distintos, imposibles de acoplarse en un plano horizontal. Al contrario, presenta irregularidades con notables desniveles entre los diferentes puntos de la superficie. Al constituir una masa heterogénea e irregular no sabemos muy bien cuándo y a qué ritmo el conjunto de individuos cambian de nivel. En cada individuo (molécula) los cambios difieren y son singulares: no todos suben y bajan de la misma manera, ni es lo mismo lo que cambia en ellos.



B.3637.241

Iltmo. Sr. Director del Instituto Gral y Técnico de Almería.

Federico García Lorca, natural de Fuente Vaqueros (Granada) vecino de Almería y de diez años de edad, con la consideración y respeto debido á V.S. expone: Que desea ser admitido á examen de ingreso en los que se han de verificar en el proximo septiembre en ese Establecimiento de su digna dirección, para el estudio del Bachillerato, por lo cual

A.V.S. suplica se digne admitirlo, previo pago de los derechos correspondientes.

Dios guarde á V.S. muchos años

Almería 28 de agosto de 1908

Federico García Lorca

Figura 2.3. Petición de ingreso en el Instituto. F. García Lorca.

Instancia: Federico García Lorca, natural de Fuente Vaqueros (Granada) vecino de Almería y de diez años de edad, con la consideración y respeto debido á V.S. expone: Que desea ser admitido á examen de ingreso en los que se han de verificar en el proximo septiembre en ese Establecimiento de su digna dirección, para el estudio del bachillerato, por lo cual

A V.S.: suplica se digne admitirlo, previo pago de los derechos correspondientes.

Dios guarde á V.S. muchos años

Almería 28 de agosto de 1908

Aquellos que allí vienen son los que traen el cuerpo de Crisóstomo, y el pie de aquella montaña es el lugar donde el mandó que lo enterrásen.

854,623 | 1165
0596 | 7225
0662
1322
000 (7)

×7225
1165
16125
19505
1450
854623

Almería 21 de Septiembre de 1908

Federico García Lorca

Figura 2.4. Examen de ingreso en el Instituto a F. García Lorca.
El texto del dictado (un fragmento de El Quijote), dice así:
"Aquellos que allí vienen son los que traen el cuerpo de Crisóstomo, y el pié de aquella montaña es el lugar donde el mandó que lo enterrasen"
Almería 21 de Septiembre de 1908

Es imposible fijar niveles haciendo un juicio al presente desde parámetros del pasado sin aclarar qué es el nivel. Ésta es la segunda dificultad de la metáfora. Reside en no definir de qué es exactamente el nivel. ¿Es la dedicación al estudio la entidad del conocimiento que se enseña y se aprende, las capacidades más valoradas, las formas de comprobar lo que se aprende y se promociona de curso, la autoridad de quienes enseñan, los intereses y tipos de motivación del alumnado…? Porque, en contra de lo que pudiera pensarse, la mezcla de aspectos tan heterogéneos como éstos, los críticos furibundos sí que la hacen.

¿Existió una época dorada cuyos reflejos todavía nos deslumbran o es una construcción desde el recuerdo para condenar el presente sin la responsabilidad de contrastar la realidad de sus alegatos? Las disquisiciones en este sentido son estériles e inoperantes. La nostalgia no nos permitirá volver atrás. La historia no puede retroceder. Hay que construir desde lo que tenemos —alto o bajo—, no reconstruir desde lo que añoramos. Las condiciones actuales de la enseñanza son distintas porque la nuestra de ahora debe responder a los retos de hoy.

Sostener el victimismo, dar la impresión de estar realizando una práctica heroica, sentir que el suelo en el que se pisa se mueve y que la hecatombe está cercana, es una posición exagerada que no moviliza a nadie y que sirve de argumento exculpatorio de quienes no están a la altura para responder con soluciones prácticas distintas a las predominantemente vigentes a los problemas, en vez de reclamar leyes para preservar la autoridad.

2.4. Razones para un optimismo exigente

¿Es posible que en un país en el que aumenta, manifiestamente, el nivel de escolarización de la población, en el que se produce sensiblemente más investigación y en el que se ha incrementado notablemente la oferta y el consumo cultural, cuando los jóvenes hoy saben más idiomas que en el pasado, que viajan más… se pueda mantener la tesis de que el nivel educativo desciende? No lo creemos. ¿Hablan el mismo lenguaje y se refieren a lo mismo quienes piensan que baja y quienes creen que sube? ¿Qué información manejan unos y otros? ¿Qué lapso tomamos para contrastar y verificar el cambio en el nivel? ¿Qué hay de ingenuo en el optimismo y qué hay de real o de desesperanza en el pesimismo?

Recordaremos algunas de las conquistas y señalaremos algunas realidades con

datos para situar los hechos y destacar su importancia. La escolarización ha producido logros positivos que deben cuidarse y mejorarse desde una perspectiva de emancipación de las personas y de la sociedad; los hechos y los datos que los confirman nos tienen que convencer de que el nivel educativo sube, lo cual no impide que critiquemos cómo se han hecho las cosas, que censuremos el no haberlas hecho mejor e, incluso, pensar que algunas no deberían haberse realizado. Quizá las esperanzas no se hayan colmado del todo. Quizá no eran realistas las aspiraciones. Tal vez no se haya planteado correctamente qué se podía mejorar con las políticas emprendidas y lo que no era factible con la estrategia adoptada.

Mejora el nivel escolar de la población

El aspecto más claramente positivo de la educación en España en las últimas décadas —desde la instauración de la democracia— es el notable crecimiento de la oferta educativa en todos los niveles, lo que es indudablemente un motivo para mejorar el capital cultural de un país. El porcentaje de población sin estudios o analfabeta ha disminuido muy significativamente. Esa realidad se ha podido lograr gracias al aumento de espacios y de profesorado que ha supuesto un importante esfuerzo económico.

La Ley General de Educación de 1970 estableció 8 años de educación primaria obligatoria (6 a 14), lo que suponía el comienzo de un proceso que conduciría 15 años después a la efectiva escolarización en el período de la obligatoriedad. Lo cual suponía extender la obligatoriedad previa al Bachillerato. Se definió un ciclo coherente de educación básica con ocho años de duración, elevando la preparación previa al bachillerato, frente a los cuatro que se precisaban anteriormente. Fue un acierto la eliminación de las pruebas de ingreso al título de Bachiller Elemental y la desaparición de la reválida como condición para obtener el título. En 1990 se eleva el tope de la obligatoriedad hasta los 16 años.

Al comienzo de la transición democrática en España, en torno al 80% de la población tenía, como mucho, estudios primarios, el 15% estudios medios y tan solo un 2% estudios superiores.

Desde entonces, la población española ha mejorado su capital académico muy significativamente, lo cual habrá supuesto una ganancia de capital cultural y en capital humano en general. En 1998 solamente el 33% de la población tenía el bachillerato como la más alta titulación, porcentaje que llega al 51% en 2008. Este ritmo de crecimiento ha sido uno de los más altos de la Unión Europea (UE) y de la OCDE. Un ritmo de crecimiento que ha sido más destacado en los más jóvenes.

Se ha creado y extendido la educación infantil. La extensión de la escolaridad ha crecido por debajo y por encima de los tramos obligatorios. Apenas en veinte

años, la escolarización entre los 3 y los 6 años se ha universalizado en España.

El gráfico de la Figura 2.5, indica los porcentajes de la población que, como mínimo, han logrado el nivel de bachillerato en diferentes tramos de edad. En él se puede apreciar que los más jóvenes tienen más alto nivel en España y en la UE o en la OCDE. Es decir, los más jóvenes han tenido más oportunidades, lo cual es un buen punto de partida para el futuro y para rebatir la idea de que baja el nivel.

Pero se aprecia una distancias de España respecto de la media de la UE o de la OCDE muy notoria que no se ha acortado de manera significativa. Los jóvenes europeos están 19 puntos por encima de los españoles en el tramo de 25 a 34 años de edad; en el de 55 a 64 años (los mayores) España está a 31 puntos por debajo. Es decir, tenemos un problema que atajar, superando cotas de escolarización en la enseñanza secundaria no obligatoria, pero abierta, a su vez, a la población adulta. Sería bueno que en esta etapa de crisis económica y alto desempleo, se aprovechase para mejorar el capital cultural de los trabajadores. Una condición primordial para reconvertir a la población de parados procedentes de sectores que han requerido menor nivel de formación. (Véase Figura 2.5.)

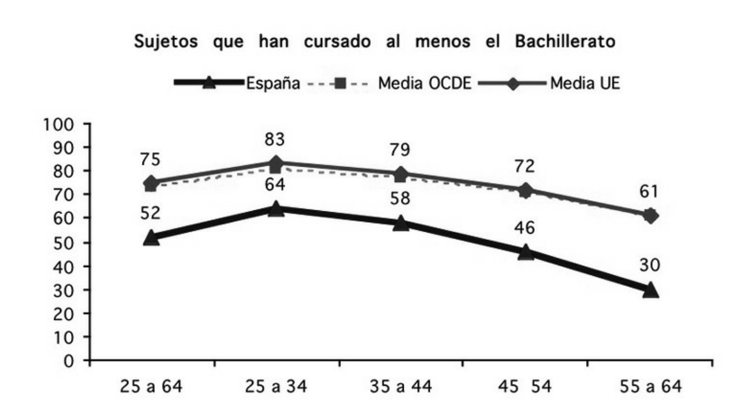


Figura 2.5. Porcentaje de sujetos que han cursado, como mínimo, el Bachillerato en distintos tramos de edad. Fuente: OCDE (2011), Educatión at a glance. 2011.

Dificultar el acceso a ese nivel, poner trabas, no motivará el esfuerzo ni mejorará a nuestros bachilleres. Pero en quienes no podrá hacerlo con toda seguridad es en aquéllos a los que se les obstaculice la entrada al quedar apartados.El problema del déficit académico y cultural es más grave en los adultos menos jóvenes. Éstos son los actuales padres y madres de la población que ahora está escolarizada en los niveles primario y medio. Lo cual puede ayudar a entender algunas cosas cuando se plantean temas como la participación, colaboración entre los centros y las familias, por ejemplo. Un sistema educativo de calidad requiere una sociedad culta y, al revés, ésta necesita un buen sistema educativo.

El incremento de personas que se benefician del sistema educativo ha sido muy notable. Ese dato hay que considerarlo muy positivo y no podemos olvidarlo cuando se diga que hay una pérdida de nivel. Sube la escolarización y con ella cabe esperar un aumento del capital cultural global, aunque suponemos que el beneficio será desigual para los individuos y hasta podrían darse casos de estancamiento personal y la recesión en alguno. Es evidente que una parte importante del alumnado queda retenida en la acumulación de capital de origen escolar, constituyendo un punto negro del sistema, porque dejan de contribuir al capital común, pero el sistema en su conjunto no "deja de ganar".

En términos éticos y pedagógicos la valoración de ese hito expansivo debe ser más matizada, porque también se han consolidado mecanismos de control nuevos, actitudes negativas, rasgos de autoritarismo, prácticas de currículum oculto, de competitividad, formas sutiles de jerarquización y de selección y, por qué no decirlo, de mala pedagogía.

Más educación para más beneficiados es, en cualquier caso, un activo muy positivo en nuestra sociedad. Si aceptamos que la educación es un bien, el que de ella se beneficien más personas es un mérito de la sociedad que ha extendido la cobertura del sistema educativo. El nivel educativo y, esperamos, que el cultural, han subido.

Mejora de condiciones básicas

La evolución del volumen del alumnado, debido al descenso de la natalidad, es decreciente en los niveles no obligatorios. Hemos pasado de tener en el sistema 8.378.935 de alumnos en 1980-1981 a tener 7.606.517 en el curso 2009-2010, lo que supone una disminución de prácticamente un 10% del alumnado, siendo ese declive ligeramente más acusado en el sistema privado que en el público.

a) Sin embargo, se han producido los siguientes hechos. En el período 1980-2010, a pesar de la disminución de alumnos, los efectivos de profesorado han aumentado el 30,2%, dotación que ha crecido un 14% más en el sistema público que en el privado. Ese crecimiento es casi 46% más de mujeres que de varones. Ha tenido lugar, pues, un crecimiento notable del bien más decisivo: los recursos humanos. (Véanse los datos de la Figura 2.6.)

b) El incremento de profesorado ha sido muy superior al del alumnado, sin embargo esas bajadas que han hecho descender la ratio de alumnos por profesor[3] en el período entre 1980-2010, de 18,8 a 11,3, un descenso que es más ventajoso en la enseñanza pública que en la privada. (Véanse los datos de la Figura 2.7.)

Esta tendencia a la bajada de la ratio viene produciéndose desde hace tiempo

y, sin embargo, no se ha correspondido con una mejora del fracaso escolar. En el curso 1973-1974, al poco de implantarse la Ley General de Educación, la ratio de alumnos por profesor en la educación primaria era de 32,34. En 1978-1979 era de 30,70[4].

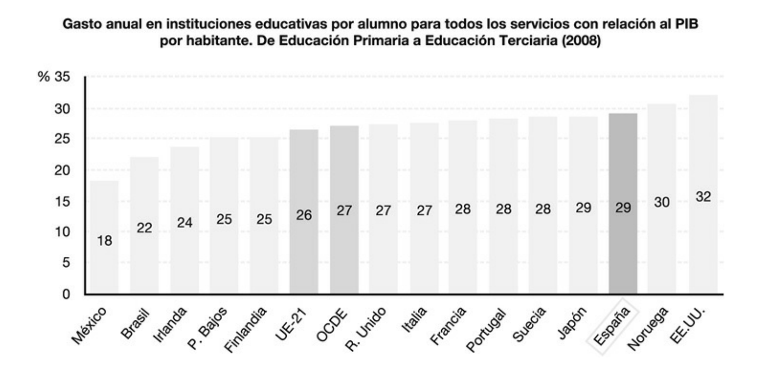


Figura 2.6. Evolución del número promedio de alumnos por profesor en enseñanzas no universitarias en España. MEC.

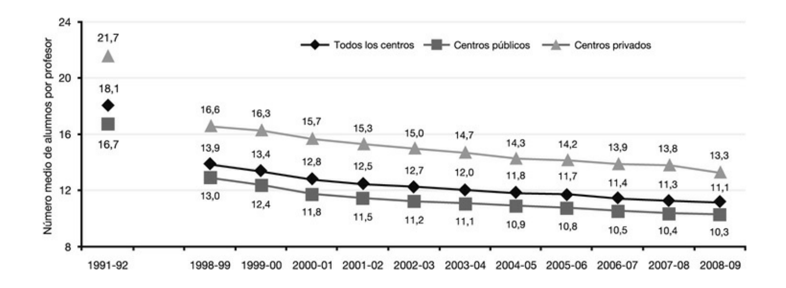


Figura 2.7. Número de alumnos por grupo en Enseñanzas no universitarias (2008-2009). Fuente: Sistema estatal de indicadores de la educación, Edición 2011.

La política de incrementar la dotación de profesorado, confiando en que de esa forma se mejorara la calidad del sistema debería ser discutida, porque las oscilaciones de la ratio (al menos en procesos históricos de descenso) por sí solas no explican la variabilidad del rendimiento que obtienen los alumnos con una u otra ratio.

Efectivos del sistema educativo	Curso 1980-81	Curso 2009-10	% de incremento
Profesorado	457.294	595.630	30,2
— Público	326.998	439.223	34,3
— Privado	130.296	156.407	20,0
— Varones	177.341	222.834	25,6
— Mujeres	279.812	479.250	71,7
Alumnado global	**8.378.935**	**7.606.517**	**– 9,3**

— Público	5.547.318	5.145.511	– 6,3
— **Privado**	**2.831.617**	**2.461.006**	**– 13,1**
Ratio alumnos por aula	**18,8**	**11,3**	**– 39,9**
— Público	**17,8**	**10,4**	**– 41,6**
— Privado	22,1	13,5	– 38,9

Figura 2.8. Los efectivos del sistema educativo, su expansión y su decrecimiento.
Fuente: MEC. Cifras de la educación en España.

c) Los recursos en términos de PIB invertidos en los últimos diez años, apenas han variado. Han pasado del 4,27% al 4,74. Estamos por debajo de la media europea. Los países que en la UE encabezan el ranking en este indicador son también los que obtienen los mejores resultados en PISA. Este es el caso de los países nórdicos con Finlandia a la cabeza.

En cambio, en el quinquenio 2003-2008 en el indicador de gasto público por estudiante, considerando la totalidad de los mismos en cualquiera de los niveles, España está por encima de la media europea y de la OCDE, como puede verse en el gráfico de la Figura 2.9 (pág. 70). Las medidas restrictivas que se están estableciendo en el momento en el que estamos escribiendo este trabajo van a hacernos revisar a la baja estos datos.

Avances en la igualdad de género en lo que se refiere a escolarización

Una de las conquistas de carácter político, social, cultural y educativo más importantes en el pasado siglo y en lo que va del XXI, es la presencia de las mujeres en los espacios de lo público que habían sido reservados para los varones. La presencia masiva y universal en la educación es un primer rasgo de su liberación en nuestro contexto, con lo cual el sistema educativo debe reconocerse como un espacio que está contribuyendo al ejercicio de los derechos que no habían podido ejercerse. Pero, como ya sabemos, la igualdad no se conquista por entrar por la misma puerta al "templo educativo", sino pudiendo ejercer ese derecho por todas las puertas interiores, recibiendo un trato justo, equitativo y salir e insertarse con igualdad. ¿Hay motivos para el optimismo? Sí. Pero quedan barreras, a veces sutiles, que están enraizadas en la mente y en la cultura, lo cual reclama la doble acción de modificar el discurso, recrearlo por un lado y, por otro, denunciar las prácticas que sean contrarias a la igualdad[5].

La formación profesional de tercer grado

En contra de lo que es costumbre, la formación profesional es un motivo de satisfacción, una conquista positiva a añadir a lo que se hace bien, que también

tiene que ver con la calidad. Lo cual nos demuestra cómo es posible prestigiar esa formación, ofertarla con calidad, hacerla útil y, a la vez, atractiva. Se reconoce como un éxito la implantación de los módulos de formación profesional de grado superior, lo cual muestra que se puede superar la visión devaluada de la formación profesional cuando ésta es adecuada a las necesidades del mercado laboral y está asentada en una base cultural sólida, constituida de contenidos científicos, tecnológicos y organizativos en las áreas que se establece y que garantiza que el alumnado adquiera los conocimientos y capacidades relacionadas con las áreas que la normativa establece.

La expansión de la enseñanza universitaria

La población escolarizada en el nivel universitario en España ha alcanzado un alto porcentaje, lo cual nos sitúa en una posición favorable en el contexto internacional. La oferta educativa es notablemente superior en el sistema público (70%) respecto del privado (30%). En cambio, la investigación en la Universidad necesita más esfuerzos. El porcentaje del PIB dedicado a I+D es e11,4%, por debajo de la media europea, que es del 2%. Suecia dedica el 3,6% y Alemania el 2,8%. El número de investigadores en I+D por cada mil personas ocupadas en España es también inferior a la media de la UE. No obstante, a pesar de las dificultades, la producción científica ha mejorado sensiblemente. El porcentaje de publicaciones españolas respecto a la producción de Europa occidental y respecto a la producción mundial sigue una trayectoria ascendente de crecimiento moderado, tal como podemos ver en el gráfico de la Figura 2.9. La presencia de la producción española en los últimos diez años ha crecido significativamente hasta alcanzar el nivel en el que se encuentra.

El número de solicitudes de patentes de 318 en 2004, dentro de España y de 61 fuera, ha pasado a ser de 584 en 2010 en España y 234 fuera.

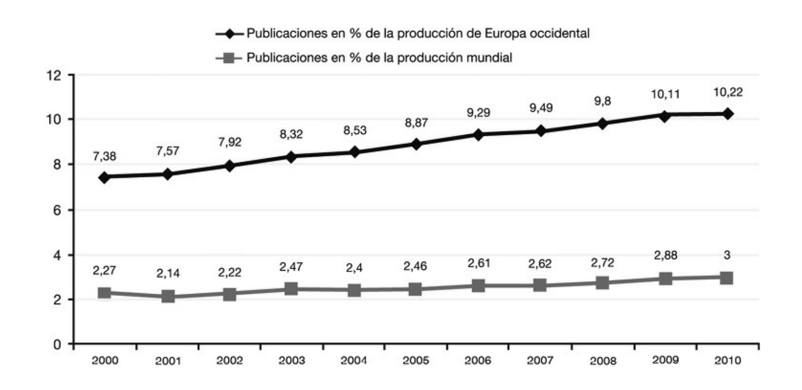


Figura 2.9. Producción científica respecto de la producción mundial y de Europa occidental.
Fuente: MEC, Datos Básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2011-2012.

La integración de lo que se denominaba como “educación especial” y el reconocimiento de la diversidad en general como problema

Un avance importante en las ideas y en las prácticas educativas ha sido la aparición del concepto de diversidad y la creciente aceptación de que esa realidad es un hecho natural, mientras que la educación trata de obviarla. Se inicia así una corriente que busca atender a la misma con fórmulas que no segreguen por ser diferentes, sino que busquen la inclusión de lo que es heterogéneo (no porque sea anormal o especial).

Esta preocupación surgió entre nosotros, en el debate de la denominada “educación especial”. Después se trasladó al enfoque del currículum diferenciado para atender a los alumnos y alumnas con dificultades, retrasados, etc., por diferentes motivos. Se inician, así pues, desarrollos de la idea de que debemos aceptar que los estudiantes desiguales y diferentes deben ser tratados considerando su singularidad, sin querer decir que la enseñanza se realice en común, ni sin objetivos y contenidos comunes. Las diferencias pueden proceder de déficit personales, familiares, debidos a la cultura, etc. Una nueva mentalidad aborda la integración como una estrategia de inclusión en vez de segregación y clasificación jerarquizadora.

La descentralización del sistema

Aunque el proceso de descentralización del sistema educativo llevado a cabo en España, transfiriendo las competencias desde las instancias de la Administración central del Estado a las Comunidades Autónomas haya seguido un proceso no siempre planificado con un orden previamente pensado, lo cierto es que, en general, puede decirse que ese proceso, en términos generales, ha sido positivo. Ha servido para comprometerse con las necesidades del contexto cercano, hacer de la Administración algo más visible ante los ciudadanos, poder incluir la lengua propia… Hace falta más coordinación, más comunicación, emprender proyectos compartidos, que no todos tengan que inventar las mismas respuestas a los mismos problemas.

Una mejora de la formación inicial del Profesorado

Como consecuencia del proceso de reforma reclamado por la necesidad de la creación del Espacio Europeo de Educación (EEE), la formación inicial del profesorado de los niveles no universitarios ha aumentado su contenido y duración. No es una condición suficiente para mejorar la situación actual, pero sí es necesaria para plantear un sistema de formación con más base cultural, mejor preparación pedagógica y en más estrecha relación con la práctica. El desarrollo

de esa posibilidad reside en las Universidades, pero será una responsabilidad de las Administraciones el procurar que esas mejoras no se vean frustradas en la práctica por la tolerancia a la arbitrariedad que ampara una forma de comprender la autonomía universitaria mal entendida al confeccionar los planes de estudio.

Al profesorado de secundaria se le pide la condición de cursar un posgrado, dándole una identidad pedagógica como no la había tenido nunca. Los comienzos de la nueva formación del profesorado de secundaria (nivel de posgrado) no ha tenido buen comienzo, no garantiza la entrada de los mejores, se imparte de manera atomizada, es masiva… y éstas no son condiciones para darle un vuelco. La formación del profesorado de Primaria y de Educación Infantil ha mejorado en lo que se refiere a su duración pero, en términos generales, existen déficits muy importantes en cuanto a su operatividad práctica.

La integración en el EEE

El Espacio Europeo de Educación es una perspectiva nueva para todo el sistema educativo en general, aunque en sus comienzos se haya iniciado por las enseñanzas universitarias. Es una promesa que nos obliga a pensar los contenidos de las enseñanzas contrastados con las experiencias de más calidad, a cuidar más la enseñanza de idiomas y, en general, a pensar en Europa, no solo como un Mercado, sino como un espacio cultural abierto en un contexto más global, en el que proyectar lo mejor de cada país, y librar de trabas a la comunicación entre los pueblos y las personas en el marco abierto de la sociedad de la información.

Hemos señalado aquellos puntos que un pesimista crítico tiene que aceptar, que son ganancias que hay que cuidar, más en estos momentos. Son conquistas en las que han invertido muchos recursos y el trabajo de muchas personas. Pero muchos de esos logros son solo condiciones.

2.5. El sistema tiene sus puntos débiles que es necesario reconocer para afrontarlos

No nos inquieta el pasado, salvo para saber lo que queda por hacer. Lo que tenemos no nos ilusiona para presumir de ello pero es importante, y lo que notamos que falta no son muestras de pesimismo, sino ansias de mejorar. La insatisfacción debe provocar las iniciativas para superarnos. Aquí señalamos algunas carencias y vicios de la realidad. El orden con el que las abordamos no indica gravedad, prioridad o urgencia alguna.

a) Las desigualdades territoriales

Estas desigualdades se ponen de manifiesto en los datos del informe PISA y en otras estadísticas relativas a algunos de los principales indicadores utilizados en las evaluación del sistema educativo. Así se reflejan en el Cuadro de la Figura 2.10 que al organizar los datos del Estado Español por Comunidades Autónomas (CC.AA.) (son 17) se observan profundas brechas de desigualdades entre ellas, mucho más profundas que las que podemos encontrar entre otros países y el nuestro. Algunas de las CC.AA. están muy por encima de los promedios internacionales del PISA. No se trata, pues, de quedarse en el lamento o la acusación de que España vaya mejor o peor que sus vecinos, sino de ver quiénes y por qué son tan diferentes los que dan resultados por encima de la media y quienes no. A pesar de que se nos dice que España es un país en el que los logros muestran un rango de variabilidad más estrecha que la de otros países, nos resulta chocante esa mayor "igualdad" (que puede ser la de más homogéneamente pobres) con las diferencias que se evidencian en otros indicadores más concretos y más cercanos a la realidad nuestra. Esta brecha se proyecta no solo en las oportunidades de todo tipo en el presente, sino en el porvenir de las actuales generaciones de jóvenes y en una sociedad y en un sistema económico tan dependientes del conocimiento.

Estas diferencias, aunque algo tendrán que ver con el desarrollo de políticas recientes y locales de cada territorio, obedecen a procesos de largo ciclo de gestación, teniendo su origen histórico en factores no estrictamente educativos (no solo), sino en causas de carácter económico y cultural. Las diferencias entre la Comunidad mejor situada y la que peor en diversos indicadores marcan distancias de hasta más del 30%, que serán difíciles de superar (véase Tabla de la Figura 2.10). Recordemos aquello del gigante y el enano de ROUSSEAU.

Solamente con las estadísticas no se puede llegar a conocer los procesos que tratan de explicar esas cifras. Veamos un ejemplo. Si ordenamos las Comunidades Autónomas por lo que gastan por alumno, obtenemos la ordenación que figura en el gráfico de la Figura 2.11 (la línea recta), pero podemos ver que la ordenación por la variable índice de idoneidad (representa el porcentaje de alumnos que van en el curso que les corresponde por edad) es bastante irregular aunque sigue una cierta tendencia; es decir que el gasto correlaciona con el índice de idoneidad positivamente pero no fuertemente (ver Figura 2.11 pág. 75).

Por gastar más no se tiene mejor índice de idoneidad en todos lo casos (en las Comunidades del País Vasco, Navarra, Galicia, Rioja, Castilla La Mancha, Murcia y Andalucía, si se produce una correspondencia).

Estas diferencias, aunque algo tendrán que ver con el desarrollo de políticas locales recientes en cada territorio, obedecen a procesos de largo ciclo de gestación, teniendo su origen en factores no estrictamente educativos, sino

culturales, sociales y económicos.

Si el Estado es todavía el ámbito desde el que se garantiza a los ciudadanos el ejercicio de los derechos fundamentales (entre ellos el de la educación) y si le queda algún poder de ejercer la solidaridad entre territorios y propiciar la justicia distributiva, en el panorama de las desigualdades que hemos señalado y en otras muchas, queda un amplio campo de actuaciones y con largo camino que recorrer. En la actualidad parece primar con más fuerza la afirmación de identidad y de la diferencia que el de integración y el de la solidaridad. A veces hasta se pide ser excluidos de las estadísticas nacionales y, por ejemplo, va siendo frecuente solicitar a la OCDE que se segreguen los informes sobre los resultados de las CC.AA en las pruebas del programa de PISA.

Selección de diferentes indicadores	**Media en España (%)**	**Máximo en CC.AA (%)**	**Mínimo (%)**	**Variación de desigualdad (%)**
Tasas de escolarización a los 3 años	97,6	100	84,3	15.7
Tasas de escolarización a la edad de 16 años	88,6	98,6	72,6	26,0
Tasas de escolarización por edad 20	46,3	62,6	21,8	40,8
Escolarización en ESO a los 15 años	99,4	100	89,6	10,4
Escolarización en secundaria postobligatoria a los 17 años	63,3	83,6	50,0	33,6
Escolarización en enseñanza universitaria a los 18 años	25,7	38,0	8,3	29,7
Escolarización en enseñanza universitaria a los 20 años	28,2	42,3	12,1	30,2
Escolarización en enseñanza universitaria a los 20 años	28,2	42,3	12,1	30,2
Índice de idoneidad a los 15 años	57,7	70,0	45,6	25,4
Porcentaje de alumnado repetidor en 4º de ESO	11,9	18,4	6,4	12,0
Tasa bruta de población que se gradúa en ESO	64,3	83,6	51,8	31,8
Tasa bruta de población que se gradúa en Bachillerato	44,8	65,4	31,1	34,3
	España	**Máximo en CC.AA**	**Mínima**	**Desigualdad**
Número medio de alumnos por grupo educativo en ESO	24,4	27,8	19,7	8,1
Número medio de alumnos por grupo educativo en Bachillerato	24,2	28,2	19,8	8,4

Gasto público por alumno en centros públicos. Enseñanza no universitaria (en euros)	6.203 €	9.835 €	5.060 €	4.735 €

Figura 2.10. Las desigualdades territoriales en España.
Fuente: MEC, Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2010.

Figura 2.11. Las CC:AA ordenadas según el gasto por alumno y su correspondencia con el retraso escolar.
Fuente: ME. Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2010.

b) Las tasas de graduación

Este concepto es una forma de hablar del fracaso escolar, aunque no se suele contemplar como tal en la literatura especializada, que tiene como función la de regular el paso por la escolaridad y de configurar el escalonamiento de la pirámide del sistema educativo.

Existen diferentes opciones para calcularlo. Aceptaremos el que utiliza el Ministerio de Educación de España. La tasa bruta de graduación es la relación entre el número de estudiantes que se gradúan al final de un ciclo o etapa, independientemente de su edad, respecto del total de la población de la "edad teórica" de comienzo del último curso de unas determinadas enseñanzas. Obtener la graduación significa el reconocimiento de la valía de lo cursado; es decir, la certificación de haber tenido éxito y el pase parar poder proseguir. No obtenerlo es un fracaso y un impedimento para continuar.

Las tasas de graduación son bajas y bastante estables. Varían de unos niveles a otros. En el caso de la ESO, desde 1999 vienen bajando ligeramente. En el caso del bachillerato están mejorando, tanto en el general como en la secundaria postobligatoria de tipo técnico. Creemos que estos indicadores negativos no causan tanta alarma porque se asume, en alguna medida, que son niveles jerarquizadores y selectivos. Obsérvese que los indicadores que mostramos a continuación dan valores sensiblemente más bajos que la de no obtener el título de ESO, que es del 60%.

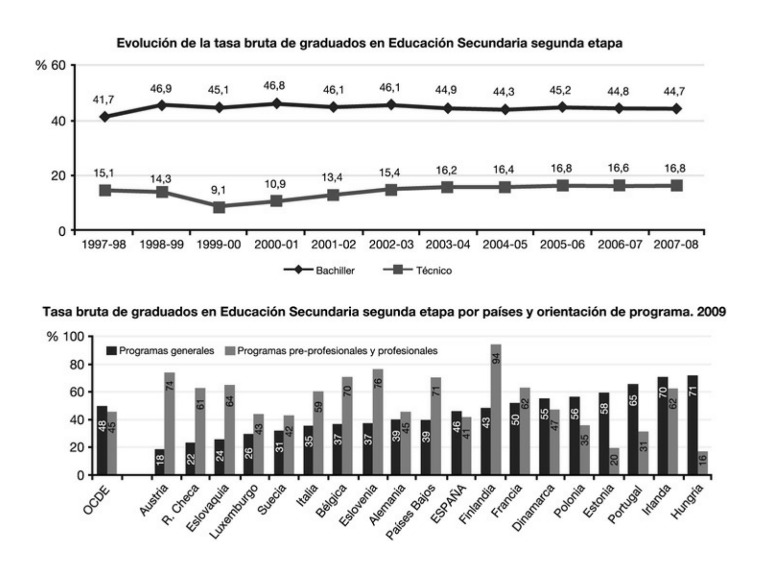


Figura 2.12. Las tasas de graduación.
Fuente: Sistema estatal de indicadores de educación. Edición 2011, MEC.

La tasa bruta de graduación en ESO (2008-09) es de 74,1% y en Bachillerato 45,6%. En la Educación Superior, en los Diplomados Universitarios y Arquitectos e Ingenieros Técnicos, dicha tasa es del 18,1%, en los Licenciados Universitarios y Arquitectos e Ingenieros es el 18,2. Según este indicador, en la enseñanza secundaria no obligatoria (tanto en las generales o Bachillerato), como en las profesionales, nuestra posición se sitúa prácticamente en la media de la OCDE.

Este indicador nos debería hacer reflexionar y preguntarnos por las causas de esos resultados. No existe un punto cero absoluto a partir del cual pudiéramos determinar con precisión cuáles son las exigencias para obtener la graduación. Ante tal carencia, los límites los establecen las exigencias puestas en el currículum (tampoco éstas se inician en un punto cero), tanto el que es prescrito como el que los profesores llevan de verdad a la realidad de las prácticas. La decisión se toma en el contexto de una cultura profesional en la que existen creencias y puntos de vista que dirigen nuestras acciones y que establecen la referencia propia de cada nivel de estudio, especialidad, título… Los requisitos para obtener la titulación se pueden cambiar, al no existir topes absolutos. Tendríamos que revisar las exigencias para que la acreditación que proporciona el grado sea realmente la que se dice que es.

No queremos decir que se rebajen las exigencias, sino que sean revisadas y sustituidas si es necesario hacerlo. Cuando no se alcance la graduación, no pongamos la carga de la prueba solo en lo que hace o deja de hacer el alumno o la alumna, sino también en las referencias (contenidos, competencias, destrezas, etc.) que sirven de criterios para conceder una determinada titulación.

Muchos comienzan, pocos llegan al final. ¿Es éste un destino inexorable? El que no todos triunfen es un supuesto básico de una sociedad estratificada en la

que no todos y todas pueden estar en la cúspide. El sistema educativo adopta ese principio, que suele justificar con diversas racionalizaciones y prácticas. Para que sea aceptado el que cada cual suba y se quede donde se merece, se deberán observar algunas reglas: que todos puedan concurrir en igualdad de condiciones, que las exigencias coincidan con las capacidades que se acrediten y que se flexibilicen los ritmos y los caminos para llegar a la meta.

En el capítulo siguiente, con claridad y siendo sinceros, nos ocuparemos detenidamente del incumplimiento de las promesas de la modernidad.

c) Un profesor bien formado, seleccionado con rigor y comprometido con las buenas prácticas

El problema del profesorado es uno de los capítulos centrales del pensamiento y de la política educativa que requiere ser abordado con claridad y sinceridad y con amplitud de miras. Lo abordaremos en el último capítulo de esta obra.

Lo mismo haremos con los puntos de la necesidad de una renovación de la cultura que difunde la escuela, la deficiente incorporación de las nuevas tecnologías y la importancia de flexibilidad, problemas que serán comentados en los capítulos siguientes.

2.6. El nivel de educación no solo se adquiere en la escuela

No podemos realizar el análisis de la escolarización y hacer su crítica sin entender el rol que cumple y ha cumplido en cada momento.

Aceptamos que en la tarea de educar, las funciones de las instituciones educativas se mezclan, se solapan o se comparten con las que realizan otros agentes: la familia, las comunidades religiosas, la vida externa con los adultos, la participación en instituciones culturales, la vida en las ciudades, los iguales con los que nos relacionamos, los medios de comunicación y de entretenimiento, el cine, la producción de divulgación científica, Internet… La visión del mundo que cada uno tenemos, nuestra forma de comportarnos, de pensar, la jerarquía de valores que adoptamos, son el efecto de las interacciones de todos esos agentes a la vez, junto a los efectos de la escolarización.

Se crea una red de influencias que significa que las instituciones educativas no están solas, sino muy acompañadas por la acción de otros agentes, formando una trama de relaciones que guardan un equilibrio inestable de las fuerzas que cada agente tiene. Un poder de influencia cambiante en cada época, en cada contexto y para cada alumno y alumna. Un ejemplo: por mucho que algunos sectores conservadoras sean reticentes a que se hable del sexo sin ocultaciones en las escuelas, no podrán impedir que sus hijos vean la TV, saquen información

de Internet, vean revistas en los quioscos o hablen de ello entre amigos. Familia, confesiones religiosas y escuelas son agentes en retirada, mientras que las nuevas tecnologías ascienden en su capacidad de influir.

El discurso moderno en la educación lo hemos caracterizado por mantener el supuesto de que la formación planeada que se proporcione en las instituciones estaba destinada a redimir al sujeto de todas las limitaciones y lacras, precisamente, procedentes de estos agentes externos, aunque sus efectos se nos cuelan dentro: de la familia, de la ortodoxia clerical, de la ignorancia, de la miseria moral y el mal ejemplo que viene de la calle, del trabajo infantil y de las diferencias sociales. Hoy, no es que la educación impartida en instituciones se haya debilitado, como hemos podido rebatir, sino que, paradójicamente, por el avance del conocimiento sobre la educación sabemos que el efecto de la escuela depende de otros factores también y carecemos de un pensamiento complejo, como decía MORIN, para comprender ese enmadejado mundo.

A estas influencias provocadas por los agentes externos se la ha denominado como educación informal, socialización o aculturación, pero en todo caso es una influencia efectiva, en ocasiones dirigida y en la mayoría de las ocasiones se nos ofrece de forma espontánea, que no es nada fácil de controlar o, al menos, no lo es tanto como puede serlo la influencia propia de las instituciones educativas. Creemos que se pueden y deben controlar los aprendizajes previstos y delimitados en el currículum, imprimiendo una dirección al proceso educativo, siguiendo una organización de la enseñanza que provoque una sistematización de los aprendizajes buscados. Es decir, la cultura adquirida en las escuelas presumimos que implica una racionalidad en sus contenidos y en sus formas de hacer práctico porque la hemos seleccionado con criterios, la hemos dirigido siguiendo un método y la evaluamos para comprobar los propósitos que teníamos. Lo que en la realidad ocurre es que esa racionalidad se ha petrificado en unas rutinas de comportamientos, ha dado lugar a una pérdida de sentido de los contenidos y a un control de los aprendizajes poco relevantes, que son poco significativos y escasamente motivadores para quienes deben aprenderlos. Pensamos que la enseñanza y aprendizaje en las aulas prueba positivamente la hipótesis de que el ser humano es el único ser vivo que puede aprender lo que no tiene sentido para él. De esta forma se pierde la racionalidad que se decía justificaba lo que hacíamos en las escuelas. Queda la idea de que el conocimiento escolar es controlado, cuando en realidad lo más grave que le puede haber pasado es que se ha esclerotizado.

1 Mayo de 2012.

2 Este apartado se construye básicamente a partir del artículo del autor, publicado en Cuadernos de Pedagogía (El nivel sube y cambia, núm. 303. 2009).

3 Los datos que se dan de esta variable son siempre más bajos que el indicador número de alumnos por grupo de aula.

4 Datos obtenidos de La educación General Básica a examen. 1980. Servicio de Inspección Técnica. Ministerio de Educación,1983.

5 Puede verse: Carmen RODRÍGUEZ (2012), Género y cultura escolar, Madrid, Morata.

CAPÍTULO III

La crisis de la educación progresista y el fracaso educativo y escolar. ¿Qué hemos hecho mal?

"La educación se hace también coercitiva, aunque de forma menos brusca, cuando exige continuamente lo que se realiza a disgusto y cuando no cuenta nunca con los deseos del discípulo.

(F. HERBART)[1].

Hemos tratado de aclarar lo que definió al progresismo moderno en educación y cómo asumimos una forma de pensar y de querer que ésta sea de una determinada manera. Hemos analizado después las luces y sombras en los logros conseguidos (para mantener cierta dosis de optimismo) y de las carencias que quedan aún por conquistar. También hemos puesto de manifiesto que la narrativa que hemos construido no es sencilla de instalar en la realidad, pues las narrativas se refieren a un mundo futuro que en la actualidad no se corresponde con las realidades preexistentes. Cambiarlas nos obliga a remover muchas cosas. Las ideas atisban caminos prometedores, las instituciones los tienen ya trazados.

Este capítulo lo dedicamos al análisis de cómo el fracaso escolar, sin dejar de representar un problema de los alumnos y alumnas, es un ejemplo del fracaso del sistema para cumplir el mandato de la modernidad. La pérdida de la vigencia de la ideología liberadora y democratizadora de la educación, que prometió una vida mejor y una formación para todos, a la luz de los hechos resulta que es traicionada por los usos pedagógicos que desarrolla, por el funcionamiento de las escuelas. Este es el papel que desempeña el fracaso, aunque no se diga: el de cumplir el papel sucio de la selección, cuando se está diciendo que se busca la ilustración de todos.

3.1. A modo de parábola

En una ocasión oí explicar cuál era la función del sistema social a alguien que parecía carecer de conocimiento especializado. Evidentemente, esa ignorancia no podía ser del todo cierta, pues había vivido en el sistema. Le escuché cómo descubría la esencia del sistema social con una parábola de la que tomé buena nota al pie de una pirámide maya

en el parque arqueológico de Chichén Itzá en Méjico, aunque el relato que resumo era aplicado a otros sistemas.

Aprecié un paralelismo entre su relato y el cómo yo explicaría el sistema educativo.

Sugirió que se pensase en una pirámide truncada con escalones no demasiado cómodos para descansar y de distinto grado de dificultad para subir por ellos, separados en varios tramos, al modo de alguno de los templos mayas. Tras ascender unas cuantas escaleras se accedía a una especie de rellano o plataforma más amplia, donde las personas que llegan consolidan méritos y cobran fuerzas para seguir ascendiendo. Es costumbre el que los lugareños, una vez en sus vidas, tienen que participar en el rito de la escalada de la pirámide.

La razón de celebrar esta ceremonia es dar la oportunidad (solo una en la vida) a todos de escalarla y llegar a la cúspide, disfrutar del reconocimiento de los dioses y del social a quienes han llegado. Se dice que solo el hecho de escalar, y sobre todo si se llega hasta el final entre los primeros, produce una profunda satisfacción por sentirse capaz de haber realizado el ascenso.

Los poderosos sacerdotes eligieron la figura de la pirámide como lugar de esta celebración porque consideraron que esa figura geométrica daba la sensación de equilibrio y estabilidad apuntando hacia el cielo. Quienes logran el entendimiento del sentido de la ceremonia ven en ella una representación para recordar a todos que serán considerados según hasta dónde puedan ascender. La ceremonia es un recuerdo o juego para mantener en memoria el orden social.

Todos los lugareños están obligados, por razones religiosas y también de salud, al ejercicio de ascender hasta la primera plataforma, como mínimo. Si tienen dificultades para llegar, entonces los ayudantes de los sacerdotes les auxiliarán a que lo logren, llevándoles por las escaleras de otra cara de la pirámide con escalones más fáciles, aunque por ese lado no se permite llegar hasta la cumbre. No hay que apurarse pues hay sitio para todos en la primera de las plataformas, aunque los diligentes lograrán asientos más cómodos. Quienes tarden más en llegar podrán sentarse si sobran asientos, en caso de no haberlos podrán permanecer de pie.

Si se produce la fatalidad de que alguien, por debilidad o enfermedad, tiene que abandonar este primer ascenso será muy improbable que le den una segunda oportunidad.

El cuerpo medio de la pirámide termina en una segunda plataforma más reducida, en la que, obviamente, caben menos escaladores. Acceder a ella es más difícil y requiere más esfuerzo, por lo cual una parte importante de los escaladores no logrará culminar el reto y aquí no hay ayudantes que auxilien. Cada uno queda a merced de sus propias fuerzas.

Se cree y se dice que lograr la cumbre merece la pena. Se puede contemplar desde la mayor altitud un horizonte más extenso, ver rutas de caminos por el amplio espacio. Además se cree que se acumula más energía, pues el sol nace antes para ellos que están más arriba y se pone más tarde. La altura de la pirámide es tal que no se visualiza desde abajo lo que hay de verdad arriba.

Los sacerdotes saben de los problemas que habrían de ser resueltos, pero no se ponen de acuerdo en cómo hacerlo. Unos dicen que eso fue así en todos los tiempos,

otros proponen aumentar el tamaño de la pirámide en anchura y altura, manteniendo las proporciones, para generar más asientos, pues ahora se producen aglomeraciones con accidentes graves, y que se prevean caminos alternativos por otras caras de la pirámide. Pero los tributos recaudados son bajos, pues ha habido malas cosechas, por lo que se desecha esta opción por ser inviable desde el punto de vista económico. Un grupo con muy buena intención sugiere una medida para el momento: poner escaleras móviles hechas de ramas para facilitar la llegada a las plataformas a quienes tengan dificultades, es una solución barata. Esta respuesta tampoco se acepta, pues aumentaría el número de los que llegan a las plataformas y éstas se quedarían más chicas todavía. Otro grupo más atrevido propuso cambiar la pirámide por otra figura modélica. Se comenzó a experimentar este cambio radical, pero los sacerdotes se opusieron. Se percataron de que ese cambio llevaría a una sociedad insegura, se cuestionaría el orden establecido, se desatarían graves conflictos y la población no sería feliz. Optaron por dejar todo como estaba.

Todo lo que allí contaba lo trasladábamos a la comprensión del sistema educativo a modo de parábola. Esto es el sistema educativo. Se define como una estructura piramidal en la que operan unos mecanismos que regulan el ascenso por la misma, desde que los sujetos empiezan por la base (los primeros años de estancia en los niveles iniciales de educación) donde cabemos todos, hasta la cúspide, a la que solamente llega una minoría (la educación superior). En la Figura 3.1 se señalan los porcentajes de la población que está escolarizada en cada nivel respecto de toda la población de las edades que se corresponden con las de los niveles del sistema.



Figura 3.1. La pirámide del sistema educativo. Porcentaje de alumnos escolarizados.

La pirámide (nuestro sistema educativo) no la hemos elegido, está ahí y no la podemos sustituir por otro modelo porque se requeriría de un cambio radical de la sociedad, lo cual, cuando sucede, lo suele hacer poco a poco. A la pirámide la define no solo y específicamente su forma física; es decir, las dimensiones cada

vez más reducidas de las sucesivas plataformas a las que se va ascendiendo, aunque se la aprecie como algo natural. La pirámide la definen, fundamentalmente, las reglas que regulan el ascenso (qué se tiene que hacer para subir, qué tiempo se concede para hacerlo, las condiciones que se deben tener para iniciar la escalada hacia un nivel superior, etc.). Estas reglas no siempre son explícitas, sino que en muchas ocasiones funcionan de forma oculta. Tanto unas como otras, las asumimos como definidoras de una pirámide social que da apoyo a un modelo mental y cultural. Esta racionalización hará de la pirámide algo tan real como inexorable y a la escalada por ella como un proceso en el que ir superando exigencias (subir escalones). Para unos resultará fácil el ascenso y hasta lo podrán hacer rápidamente, otros lo harán más lentamente y quizá solo lo conseguirán si se les ayuda y otros serán apartados o se propiciará que ellos mismos se autoexcluyan. Así, la población que forma la pirámide se comprenderá por la capacidad de escalar que tenga cada uno. Con esa explicación el modelo queda legitimado por el discurso, las creencias, por las teorías y hasta se considerará como un sistema justo y moralmente aceptable.

Se admitirá cualquier procedimiento que sirva a esa lógica; que sirva para cribar a los escaladores, que abandonen de motu propio los débiles, que haya pruebas para jerarquizar y, claro está, el que parezca natural todo lo que engloba el concepto de fracaso escolar. Éste es inherente a la pirámide.

3.2. El fracaso escolar como constructo

Un constructo es una creación teórica que elaboramos dentro de actividades o campos particulares del pensamiento y de la investigación, que se acepta como útil para significar una realidad, una situación. Lo que denominamos como fracaso escolar es una construcción que se utiliza últimamente con mucha frecuencia para hablar de cosas diferentes, como veremos. Es útil para la pedagogía, la sociología, la psicología, la política, para la investigación, para el periodismo, etc. Para nuestro discurso no es un constructo muy riguroso pero facilita el que nos entendamos en las discusiones.

Analizar el fracaso escolar supone abrir las entrañas del sistema educativo al análisis, pues, en definitiva es hablar del fracaso del proyecto de la educación para todos. Es un nudo central en el que se cruzan las aspiraciones y las realidades cotidianas, a veces alejadas unas de otras.

Suele ser corriente achacar el fracaso a factores externos al sistema, cuando se habla desde dentro del mismo, y al revés: el profesorado suele recurrir al argumento de que a ellos les llegan frecuentemente las deficiencias en el alumnado desde fuera, de la familia. Seguramente no es un tema que esté muy presente en los intercambios habituales entre profesores, ni es objeto de

discusión en los órganos colegiados de los Centros, dado que no existe tradición de autocrítica, ni obligación de rendir cuentas que la imponga. Tal como han señalado organizaciones como la OCDE, en nuestro país se percibe una cierta tolerancia hacia el fracaso escolar. Se ve con alarma, pero no se acomete plan alguno para mitigarlo.

¿Puede imaginarse una empresa, fábrica u hospital en los que no se abriera un procedimiento para entender qué está pasando y preparar un plan de saneamiento, una depuración de las formas de hacer, si un volumen importante de la "producción" sale defectuosa o si pierden la vida una parte significativa de los enfermos que entran en el hospital?

Para tomar consciencia de la importancia que tiene el fracaso, baste recordar una obviedad. Fracasar supone que para determinados sujetos no se cumpla la promesa ilustrada moderna de extender a todos los bienes de la escolaridad, de la cultura y de las oportunidades que se pueden derivar de la educación, independientemente de la condición personal, familiar, cultural y social de quienes ingresan en el sistema educativo. El fracaso escolar es la negación del acceso al bien que pueda suponer la educación impartida en las instituciones educativas. El fracaso escolar es una evidencia del incumplimiento del proyecto moderno que significó que los sistemas educativos se convirtieran en el instrumento para la realización del derecho universal a la educación para todos.

Nos proponemos mostrar algunos puntos de vista que se resumen en lo siguiente. El fracaso escolar es un fracaso en la escuela y de la escuela: se construye en ella. Una segunda idea es que el fracaso se fragua en un proceso cuyo final es como una especie de "muerte académica anunciada".

Desde una perspectiva moral, el fracaso, sobre todo, representa el incumplimiento de la promesa de mejora y de progreso que el humanismo y la modernidad ilustrada concibieron para la educación.

¿No es una contradicción obligar a los menores a ser escolarizados, pensando que lo hacemos por su bien, y después veamos con naturalidad que a una parte de ellos se les tache con la etiqueta de fracasados, después de haber permanecido diez años, como mínimo, día a día, en la institución escolar? Puede que, para mayor escarnio, ni siquiera se le reconozca que ha estado allí durante ese tiempo.

¿Qué es el fracaso escolar? ¿Qué le ocurre a alguien que reconocemos que está afectado por ese calificativo? Seguramente, alguna vez todos hayamos experimentado algún fracaso puntual, pero a esta experiencia que muchos han tenido, tan extendida, no solemos llamarle fracaso, sino que reservamos esa categoría para quienes acumulan reiterados fracasos y sufren todas las penalizaciones que puedan derivarse de su situación.

El fracaso escolar es un fenómeno con implicaciones y dimensiones más

amplias que las que hacen referencia a la falta de aprovechamiento del alumnado en las instituciones educativas.

a) Constituye un problema social, porque esta ligado al funcionamiento de la sociedad, a sus costumbres y a la estructuración de las actividades, al trabajo de padres y madres, a la posición social y a las relaciones con los demás. Si se dice que la educación desempeña una serie de funciones sociales, es evidente que dichas funciones se vean afectadas por el desigual valor de la educación de quienes son sujetos que sufren fracaso y de quienes no lo hagan.

b) Es un problema con consecuencias económicas. Retrasa la entrada al mercado laboral e incrementa el coste de la educación. Al retrasar la salida los estudiantes utilizan durante más tiempo los recursos que el alumno necesita. A ese sobrecoste hay que añadir los recursos que las familias destinan a clases particulares, por ejemplo, para la recuperación y refuerzo sobreañadidos. En Bélgica, España y Holanda, este coste representa, al menos, el 10% del gasto anual en primaria y secundaria, y el coste unitario por alumno puede alcanzar, e incluso sobrepasar, los 11.000 dólares [unos 7.700 euros]".

Como han destacado diversos estudios, (el de la OCDE, por ejemplo), medidas como la repetición de curso, además de costosas resultan poco efectivas para mejorar los resultados. Cuando se analizan éstos, los países donde los alumnos y alumnas con dificultades —ya sean de aprendizaje, ya sean disciplinarias— son trasladados y reagrupados en centros especiales no muestran diferencias respecto de los que no son sometidos a esa segregación.

c) El fracaso escolar en la medida que frena o corta el progreso del alumno constituye una amenaza que debilita a los afectados en el ejercicio del derecho a la educación.

d) Supone un reto y un problema pedagógico que nos obliga a poner en tela de juicio el modo de operar de la institución escolar y de las prácticas educativas, denunciando aquéllas que, por muy criticadas que hayan sido, todavía subsisten en el sistema. No podemos dejar de considerar que el fracaso implica la falta de una respuesta adecuada del alumno a las exigencias escolares tal como éstas se le plantean. Éxito y fracaso son categorías construidas desde unos determinados modelos de actuación o escenarios de actividad que reclaman del alumno respuestas adecuadas a los mismos. Lo que se exige y lo que se obtiene está en función del tipo de tareas que se desarrollan.

e) Es un problema moral porque significa una evaluación del sujeto, pérdida de relevancia ante los demás, discriminación, desigualdad de oportunidades para el futuro inmediato y un injusto reparto distributivo de los bienes culturales.

f) El desarrollo de la personalidad puede verse afectado. Los estudiantes con problemas psicológicos son sujetos más vulnerables ante las dificultades, con una disposición disminuida para realizar los esfuerzos y prestar la atención

necesaria para abordar los retos del aprendizaje que se les exige. El fracaso escolar puede aumentar esos problemas e, incluso, generarlos por sí solo. Portar la condición de fracasado puede convertirse en un estigma ante los demás y ante sí mismo, pues condiciona la autoimagen que uno pueda tener acerca de lo que es y de lo que vale para los demás, la estima de sí. Todo eso incidiendo en el mundo de relaciones sociales que el estudiante mantiene en los diferentes ambientes en los que se desenvuelve.

Así, por ejemplo, se ha comprobado —además de ser algo directamente observable en las aulas— que es frecuente que las relaciones de amistad, la rivalidad o la colaboración se desarrollen con más frecuencia en el espacio social del aula y menos con alumnos de otras aulas dentro del centro y, menos todavía entre alumnos de distintos centros. La condición de ser un alumno con buenos resultados o estar fichado como de bajo rendimiento no es indiferente a estas relaciones. Pensemos que el estudiante que repite curso rompe, físicamente, las relaciones con quienes ha estado unido anteriormente.

g) El tema y problema del fracaso es un reto epistémico para el pensamiento sobre la educación, porque exige enfoques interdisciplinares para entenderlo, colaboración entre quienes decidan atajarlo y políticas intersectoriales complementarias para resolverlo. Es un aspecto al que es preciso atender en la formación de profesorado de manera prioritaria, porque en torno del mismo se concentran muchas de las ideas previas y de las teorías o pensamiento implícito acerca de lo que es y debe ser la práctica.

h) La sensibilidad ante el fracaso escolar data de antiguo, pero cobra más presencia hoy por la conjunción de tres aspectos.

Primero, por la extensión del sistema educativo que también amplía el número de afectados por el fracaso escolar. La escolarización masiva, que acoge a una población no seleccionada, nos devuelve la evidencia de que no todos alcanzan los objetivos exigidos e incluso se llega a mantener el argumento que racionaliza como un hecho natural no lograrlos.

Segundo, por la importancia del papel que desempeña la evaluación en la organización educativa, por el poder de control ejercido por las regulaciones administrativas y en los comportamientos del profesorado. ¿Qué poder tendría una institución de atraer y de fascinar, de retener a quienes van a ella obligados, cuando es vista por un número importante del alumnado como un lugar no muy agradable y hasta hostil, sin la imposición de la obligación de rendir cuentas?

Tercero, la abundancia de los procedimientos de evaluación y de control y su frecuente aplicación proporcionan de forma constante datos e informaciones acerca del estado de adquisiciones del alumno; es decir, crean ocasiones en las que ser calificado, juzgado y visto por los demás como buen o mal estudiante. Es la evaluación la que proporciona públicamente la demostración de lo que vale

cada uno. Donde no se evalúa formalmente no existe el fracaso. Cuanto más se evalúe y se guarden los datos en ficheros o bases de datos, más evidencias se tendrán para calificar y distinguir a quiénes son buenos y no tan buenos estudiantes. El significado real del fracaso, su contenido concreto, también tiene que ver con la forma de plasmar los datos que se recopilan en documentos escritos.

Estamos ante un tema y un problema en el que confluyen sensibilidades y preocupaciones de muy diverso tipo que, sin embargo, no son acompañadas de un aparato conceptual a la medida en que el tema lo requiere. En la actualidad predominan los enfoques regresivos que reafirman las posiciones más conservadoras y tecnocráticas, que menosprecian la voz y el sentir del alumnado, reafirman los supuestos que encubren los usos de las instituciones y de las prácticas pedagógicas y consolidan el conocimiento-contenido que predomina en los currícula y en los libros de texto.

Han perdido actualidad y vigencia las apelaciones que en los años sesenta del siglo pasado consideraban al alumno más como una víctima de los sistemas social y educativo y no, como ocurre en la actualidad, que se le percibe como un usufructuario de unos bienes que no aprovecha adecuadamente. Las exigencias se le presentan al alumnado como inapelables, a las que tiene que someterse. En 1964 apareció la obra de John HOLT, El porqué del fracaso escolar, diez años más tarde de que se publicase en inglés, realizada a partir de entrevistas y recogiendo observaciones sobre la forma de trabajar en las aulas de colegios de una considerable calidad, a los que se les presupone más dotados para obtener mejores resultados. Así empieza HOLT a desgranar las conclusiones de la investigación realizada:

> "En la escuela, la mayoría de los niños fracasa. Para muchos este fracaso es admitido y absoluto. Cerca del cuarenta por ciento de aquellos que empiezan la escuela secundaria abandonan antes de terminar. Para la Universidad, la proporción es de uno de cada tres"... "Pero existe un aspecto más importante en el cual todos los niños fracasan; excepto unos pocos, que pueden o no ser buenos estudiantes pero no desarrollan más que una pequeña parte de la tremenda capacidad de aprender, comprender y crear con la que nacieron y de la cual hicieron pleno uso los primeros dos o tres años de su vida".
>
> (HOLT, 1964, pág. 17.)

¡Tan distante en el tiempo y en el espacio, pero tan cerca en las cifras del fracaso! Pero hay un fracaso peor: el que se extiende a todo el sistema porque se malogran las posibilidades de todos los alumnos. Las condiciones de la escolaridad limitan la expresión y expansión de las cualidades naturales de los niños.

En la formulación del problema está el principio de su solución, al percibir el fracaso como una disfunción a corregir, no se adoptan medidas que partan del supuesto de que es preciso renovar el sistema vigente. Cuando fracasa el

alumno, quizá es el sistema el que fracasa. Puede que la anomalía no sea del sujeto que fracasa sino que es el sistema en el que se produce el fracaso. No podemos quedar satisfechos con está posibilidad de culpar al sistema sin buscar otro horizonte donde el fracaso sea visto como una inadecuación de lo que se le ofrece. La mejora del fracaso, pasa, desde luego, por la del sistema, así como mejorar el esfuerzo dentro de un orden racional, coherente con los requerimientos de una sociedad que valora el conocimiento actualizado, que debe hacer que el alumno quiera seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Todo eso deberíamos hacerlo sin concesiones a la ingenuidad de una pedagogía algodonosa y espontaneísta, que ha menospreciado el valor de la cultura en la construcción del sujeto.Precisamente, al ser el fracaso una construcción, en la educación hay que prestar atención a la selección de materiales de la obra y al proceso de construcción.

Superar el fracaso escolar exige la refundación de las políticas de control, del funcionamiento de las instituciones escolares, de la formación y comportamiento del profesorado, de las fuentes de aprendizaje y de las prácticas educativas.

3.3. Una forma sutil de construcción del fracaso. La visión científica

Recordaremos algunas de las creencias que se encuentran expandidas en el entorno social. El fracaso escolar suele entenderse como la manifestación de una carencia en la capacitación que nos da el aprender y saber; un tropiezo, una mala realización, del que son responsables los sujetos a los que les afecta. Es algo individual que está enraizado en el sustrato psicológico de cada persona. Cuando esta perspectiva —que no es la nuestra— se impone en la sociedad y conforma las creencias de padres y madres, cuando se instala en el mismo sistema educativo, incluyendo al profesorado, es probable que pensemos que poco se puede hacer. Únicamente nos resta "empujar" a los alumnos deficitarios, reclamarles más esfuerzo, permitirles que lo intenten otra vez (repetir), o enviarlos al especialista para su diagnóstico y tratamiento.

Para reafirmar ese planteamiento que culpa al individuo se echa mano de argumentos como, por ejemplo, el de que al lado de un hijo buen estudiante hay otro que obtiene malos resultados. En contraposición, desde el pensamiento científico más elaborado, el fracaso escolar se ve como un problema complejo y controvertido —comenzando por su misma denominación—, que se interroga por las causas que lo producen, la dinámica de su gestación y las formas de subsanarlo y prevenirlo. Visto desde una lente más exigente, la idea de fracaso y los abundantes planteamientos que desde las ciencias sociales (principalmente desde la Pedagogía, Psicología y Sociología) podemos utilizar como una base de conocimientos suficientemente sólidos para situarnos razonablemente ante el

problema.

Desde hace décadas ha estado vigente un modelo metodológico científico que ha fundamentado la investigación educativa con un enfoque reconocido como proceso-producto o de caja negra, siendo ésta una característica que es propia de los estadios embrionarios del desarrollo de las disciplinas científicas. El modelo se apoya en la suposición de que, como se indica en la Figura 3.2, para el investigador los sujetos participantes en la investigación experimentan cambios a lo largo de un proceso (en nuestro caso el paso por el sistema educativo, pero se puede referir también al comienzo de un ciclo o al inicio de alguna experiencia, etc.). No conocemos lo que ocurre dentro de la caja, por lo cual el investigador se limita a estudiar qué características (inputs) tienen los sujetos al iniciarse el proceso, para comparar los datos con los de salida (outputs). Los estudios realizados con este marco de referencia separan las características de los sujetos en variables, llamadas independientes (como el género, el medio familiar de procedencia, la clase social, etc.) para ver si tienen incidencia en los resultados (variables dependientes). Podremos ver cómo sujetos con distintas características viviendo un mismo proceso o sometidos a un mismo tratamiento, obtienen resultados desiguales.

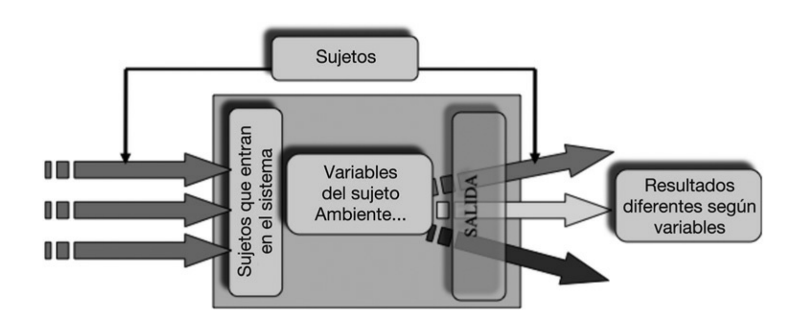


Figura 3.2. El modelo de caja negra en el estudio del fracaso escolar.

Otra forma de operar con el modelo de caja negra consiste en establecer las correlaciones entre los resultados logrados a la salida de la caja negra y las variables de los sujetos (el género, por ejemplo), del entorno social, escolar o familiar, etc. Si, por ejemplo, encontramos una correlación positiva entre los resultados académicos y el hecho de ser varón o mujer (las chicas obtienen mejores resultados) es un dato muy importante que nos obliga a hacernos preguntas y establecer hipótesis. Pero el porqué se nos vuelve a escapar. No obstante, con este modelo se han realizado aportaciones muy importantes para conocer a quiénes afecta más el fracaso, quiénes tienen más probabilidad de experimentarlo, en qué grupos sociales aparece con más intensidad… (véase: FERNÁNDEZ ENGUITA y otros, 2010)[2].

Las conclusiones extraídas con este modelo se concretan en mediciones

cuantitativas expresadas en términos numéricos. Es necesario acudir a otras metodologías, a indagaciones que permitan explicar los resultados, analizando lo que ocurre dentro de la caja negra, abriéndola para ver el funcionamiento de lo que allí se transforma. Para eso se acude al uso de métodos de índole cualitativa.

Una tercera aportación de orden epistémico a la construcción de los conceptos de éxito y fracaso reside en la presencia y el peso creciente que están cobrando las agencias nacionales, internacionales y regionales de evaluación en el debate educativo, repartiendo doctrina de una forma encubierta acerca de lo que es la educación, sus prioridades, qué es calidad y, directamente, marcando las fronteras entre el éxito y el fracaso. La presencia de estas evaluaciones realizadas por agencias externas plantea posibles contradicciones entre los resultados que proporcionan las evaluaciones internas que hacen los profesores y los que dan las pruebas externas. En nuestro país, una pequeña información que haga pública un representante de la OCDE tiene más audiencia que decenas de investigaciones. Los informes PISA cobran un poder desproporcionado a veces, pues parten de un modelo de educación, de una visión neutra de la política educativa.

3.4. ¿Qué es fracasar?

Fracasar es la acción de no haber podido realizar un plan, un proyecto o una idea. El uso del término fracaso en el contexto de la educación ha seleccionado el significado de referirse a las personas: un sujeto que fracasa, que no logra un objetivo, que no supera alguna o todas las metas del proyecto, que llega tarde o no culmina la exigencia de realizar unas determinadas tareas, que no las supera o no obtiene los resultados apetecidos. Es, pues, una deficiencia, una limitación, una ausencia de resultados, el no lograr lo que él anhelaba y pretendía o lo que otros esperaban de él o le imponían. Claro está, si fracasar es todo eso y el fracaso es el estado final del mismo, ¿se puede deducir que quienes sufran el proceso de fracasar es un fracasado? Este término tiene un significado fuerte porque en el lenguaje corriente es como una calificación a toda una vida, a todo lo que representa una persona actuando en muy diferentes facetas de la misma: vida familiar, educación, trabajo, etc. Fracasar en este sentido tan fuerte es el resultado también de una reiteración y acumulación de fracasos.

La significación de los conceptos la establecemos en oposición al concepto contrario para aclararlos. ¿Es el fracaso escolar lo opuesto al éxito? Depende. Si el fracaso escolar lo constituyen los malos resultados escolares y el éxito es la superación de las exigencias académicas, la dicotomía éxito-fracaso sirve para entendernos. El éxito y el fracaso educativos tienen una significación más amplia; son otra cosa, porque la educación nos sugiere una mayor amplitud de fines,

más allá de las exigencias académicas. ¿Cuál es el listón del éxito y del fracaso en el logro de la educación en ciudadanía, o del espíritu crítico, del espíritu emprendedor del que ahora se habla? Hay éxitos académicos que son fracasos educativos, pero no podemos decir que hay fracasos académicos que dan lugar a éxitos en la educación, porque para la mayoría este fracaso lo excluye de cualquier otra función que pretendamos que desempeñe la escolarización.

Se fracasa en algo

¿Respecto a qué proyecto, actividad o pretensión fracasan los alumnos cuando se dice que fracasan?

No se fracasa en abstracto. El fracaso no es el resultado neutro de un proceso, una frustración sin referencia a nada más. El alumno o alumna fracasa cuando no supera la exigencia de algo en concreto, cuando no aprende aquello que se le encomienda. Nos hemos acostumbrado a hablar genéricamente del fracaso como una categoría cuyos contenidos damos por supuestos. El fracaso es en matemáticas o en lengua, en álgebra o en geometría, en una opción de cómo enseñar matemáticas o en otra, en escritura, en la no superación de aprendizajes memorísticos, por no saber relacionar aspectos y argumentar sobre lo aprendido, no alcanzar cualquiera de los múltiples objetivos que se proponen o se imponen dentro de las finalidades como la adquisición de la capacidad de expresarse oralmente o por escrito, en comportarse como le pide una norma… Un mismo sujeto puede fracasar puntualmente en algo muy específico o puede hacerlo en diferentes proyectos o tareas de forma sucesiva. El fracaso puede ser más o menos amplio, más o menos grave, pero siempre es algo importante.

No nos paramos a pensar en qué se falla cuando aplicamos a un alumno la etiqueta de fracaso. Sin embargo, esta aclaración es imprescindible, como también es importante ponerle cara a los que fracasan. Afirmar que en el sistema hay un fracaso del 30 % en la ESO dice muy poco si no precisamos en el qué y en el quién.

En el ámbito educativo el qué no logrado se puede referir potencialmente a todo el currículum, a todas sus metas y contenidos, a los niveles de exigencia en un momento de la escolaridad, a las formas de exigir o a lo exigido en la evaluación. El fracaso puede serlo respecto a una gama de contenidos amplia que son valorados desigualmente e interpretados de una manera peculiar por quienes evalúen las realizaciones de la meta o el cumplimiento de una tarea realizada por los alumnos y alumnas. En la práctica, pues, el fracaso es una carencia, un déficit, una forma de incumplimiento de objetivos o normas que pueden ser distintos con unos profesores o con otros, en diferentes centros, según sean las directrices curriculares… Diversos profesores impartiendo una misma materia pueden diferenciarse en el contenido que seleccionan o en lo que

exigen en los procesos de evaluación. El fracaso o el déficit —como el aprendizaje en general— es idiosincrásico: lo es en un contenido o materia, se produce con unos profesores más que con otros, en diferentes contextos de trabajo…

Puede concebirse el fracaso también como la desviación del tiempo de realización de una actividad del individuo en relación al tiempo medio que utiliza un grupo de referencia.

Es importante, pues, que cuando se hable de fracaso escolar lo refiramos a los parámetros respecto de los que se define: a partir de los contenidos abordados, según lo que se exige y cómo se pide que se realice el trabajo de los estudiantes. Así, por ejemplo, las exigencias de las pruebas PISA —su contenido — suelen diferir de las que impone el profesorado en las aulas. De hecho, no coinciden, pues lo que en PISA se considerará un criterio de rendimiento (qué significa el éxito y qué el fracaso, en suma) difiere de los contenidos que se evalúan en las aulas.

Cabe, pues, la posibilidad de que, cambiando lo que se pide, el cuánto y el cómo se le exige a los alumnos y alumnas, pudiesen cambiar las cifras del fracaso y disminuirse, si las exigencias nuevas son más apropiadas para los alumnos y alumnas. Estamos seguros de que otros currícula, un cambio de los contenidos y otras formas de trabajar son posibles. Detrás del fracaso se esconde todo un currículum fáctico y toda una pedagogía que, al menos, hemos de explicitar y ponerla en discusión para explicar qué es realmente lo que no funciona, antes de responsabilizar a los fracasados como seres incapaces. El fracaso es el resultado consecuente de enfrentar al alumno con una cultura pedagógica institucionalizada que se ha constituido como la dominante y tenida como la normalidad, con la posibilidad de que no sea la más adecuada. El fracaso expresa un desajuste, una disfunción del sistema escolar entre lo exigido y las posibilidades de los sujetos.

Procede, pues, hacernos la pregunta: ¿fracasa el alumno o le hace fracasar la forma en la que tenemos instituida la enseñanza, el currículum consagrado, las formas de enseñar y la evaluación que determina lo conseguido y lo que no lo es? Dicha institucionalización marca los patrones de exigencia, lo que es la enseñanza de calidad, pudiendo impedir incluso que afloren otros cánones de exigencia contradictorios o no totalmente coincidentes con lo establecido.

Nosotros los adultos somos quienes destruimos la capacidad intelectual y creativa de los niños por lo que les hacemos o hacemos que ellos deban hacer. El niño —dice Neil POSTMAN— entra en la escuela con un interrogante y sale de ella con un punto y seguido.

¿Qué validez tienen las exigencias al alumnado de esa cultura institucionalizada? Los contenidos que obligamos a aprender no siempre son

relevantes, no están actualizados y en muchos casos no son apropiados para cumplir las finalidades de la educación, ni son adecuados los métodos con los que se enseñan, ni tampoco las tareas que realiza quien aprende. La desafección del alumnado por aprender, la pérdida de la curiosidad por la lectura, no querer asistir a clase diariamente… son logros de la educación que se recibe, aunque le llamaremos fracaso del alumno. Para mantener el optimismo antropológico respecto a la educabilidad de las personas, a la vista de los hechos solo es posible si se mantiene una posición crítica hacia la educación vigente. Estamos del lado del alumno porque, como afirma John HOLT:

> "Nadie es estúpido desde el comienzo. Solo hay que observar a los bebés y a los infantes y pensar seriamente en todo lo que aprenden y hacen, notar que, excepto los más retardados, muestran un género de vida y un deseo y habilidad para aprender, que en una persona mayor podríamos muy bien tildar de genial. Difícilmente un adulto entre mil o en diez mil, podría en tres años de vida aprender tanto, crecer tanto en el conocimiento del mundo que le rodea como lo hacen los niños durante los tres primeros años de su vida".
>
> (Pág. 185.)

Tengamos fe en que la disminución del fracaso escolar puede lograse por la vía de cambiar los contenidos exigidos, las formas de enseñarlos y de aprenderlos. No para hacerlos más fáciles —como dicen los antipedagogos—, sino para —permítasenos la metáfora— hacerlos "comestibles", "digeribles" y "apetecibles", sin bajar el nivel de la enseñanza. Existen pruebas de que eso es posible. Es preciso poner el énfasis en que los contenidos que exijamos sean valiosos y relevantes. La forma de agrupar los contenidos en un determinado orden, procurando la interrelación de los mismos es algo necesario para lograr una mente ordenada con un saber organizado.

Lo que ocurre es que llevar a cabo estos planteamiento exige remover, no tanto los enunciados del contenido explicitado en los currícula, dictados de arriba abajo, como se ha venido haciendo en las reformas al uso (aunque en los enunciados también cabe la innovación), sino, sobre todo, realizar una acertada modulación educativa de éstos. Algo de lo que ocuparse en la formación inicial del profesorado, en la confección de los materiales curriculares y en las prácticas de aula.

En los últimos años ha surgido en España toda una corriente que se puede reconocer como una antipedagogía y que desde un razonamiento muy simple achaca el fracaso escolar a las reformas educativas pasadas, a las cuales, entre otras cosas, se las juzga como las responsables del deterioro del sistema, del empobrecimiento de los contenidos y de la socavada imagen y funciones del profesorado.

Los seguidores de esta corriente parecen olvidar que el fracaso en Lengua —es un ejemplo— lo certifica con sus calificaciones el profesorado de esa

especialidad, que es este colectivo el que mantiene en los currícula (al menos no reivindican un cambio en ellos para hacer otra enseñanza) unos contenidos muy discutibles, aunque con seguridad poco atractivos. Es el profesorado el que impone o asume un concepto y un sentido de la lengua no comunicativo y nada expresivo, poco acorde con la necesidad de asentar en el alumnado una sólida cultura de la lecto-escritura. Y sobre todo, en estos tiempos en los que hay una regresión a las ideas conservadoras y a los principios fundamentalistas de la educación, que creíamos ya vencidos, hay que seguir recordando que es la inadecuación de la vieja pedagogía, la que dice defender el canon clásico de calidad de la educación, la que ha fracasado porque no ha intentado acomodar ese canon a las posibilidades y necesidades del alumnado. Consideramos que el gusto por aprender contenidos en sí mismos valiosos, y cuidar y estimular la motivación del joven aprendiz sigue siendo una práctica acertada. En el informe PISA, en cuyos resultados se encuentran argumentos para hacer política y críticas interesadas, los alarmados por el alto índice de fracaso escolar y obtención de bajas puntuaciones en conocimientos relacionados con las competencias básicas, podrían encontrar otros datos para realizar otras lecturas. Veámos algunas.

Existe una importante asociación entre el hecho de que los alumnos sean buenos lectores, los que dicen encontrar placentera esa actividad, y el rendimiento más alto que obtienen en la evaluación de la comprensión escrita. En todos los países que participan en el informe de la OCDE[3], los alumnos que disfrutaban más con la lectura obtuvieron un rendimiento significativamente más alto que aquellos que dijeron que no les gustaba leer. En España, la distancia entre quienes leen con placer y los que no les gusta hacerlo es de 98 puntos de diferencia en la escala de rendimiento de lectura en el informe PISA, es decir entre 537 y 439.

La lectura variada no es común en nuestras escuelas. La variedad de materiales que se leen por placer: revistas y periódicos, cómics, novelas y cuentos que realizan los lectores más versátiles se corresponde con puntuaciones más altas en las pruebas de PISA, si bien algunos tipos de materiales se asocian más que otros con el rendimiento. Los resultados de PISA muestran que lo importante no es leer un determinado género o material de lectura, sino la variedad de materiales que se lean. Un 61% de los alumnos menos versátiles pertenecen al grupo (1, de 5) que obtiene puntuaciones más bajas. En cambio, solo el 18% pertenecen al grupo (el 5) de más alto nivel de rendimiento.

En cambio en nuestro sistema de enseñanza la práctica más frecuente es la reducción de fuentes de lectura. El informe citado recoge información sobre los recursos de lectura que usan los alumnos en clase: tipos de textos, actividades y tiempo dedicado a ellas. En España el tipo de tarea más frecuente es explicar la causa de los sucesos en un texto (casi el 72% en comparación con el 61,5% de

media de la OCDE).

3.5. ¿Cuándo un déficit se califica de fracaso?

Podría concluirse que los contenidos no son neutros y las actividades tampoco. Las propuestas alternativas —ser lector por el placer de leer en materiales diversos— son más atractivas y quienes tienen esa experiencia obtienen mejor rendimiento en las pruebas de comprensión lectora. Y si mejoran los resultados en aprendizajes básicos, seguro que disminuye el fracaso escolar.

Los conceptos que manejamos son muchas veces confusos, imprecisos, borrosos, a los que les asignamos significados difuminados, lo cual nos obliga a precisarlos cuando en torno a ellos organizamos un discurso.

Por evitar la crudeza del lenguaje y para no dramatizar el debate, se ha intentado distinguir lo que son lo que podríamos denominar las "dificultades del alumno normal" que son recuperables, separándolas del fracaso propiamente dicho, que supone una ruptura sin retorno con la institución escolar y todo lo que conlleva y significa. En verdad no son categorías que expresen tipos de dificultades, sino fases de un proceso con una dinámica predecible.

Creemos, por el contrario, que tales distinciones son en realidad estadios de un problema que tiene su gestación y desarrollo —es un problema de grados de levedad-gravedad— cuyo final es conocido si dejamos que se deslice por la pendiente y no lo atajamos desde el primer momento. El funcionamiento del sistema no es la única causa de que se produzcan las dificultades del alumno normal, sino que son avisos de algún desajuste entre el alumno y las demandas del sistema. El atajarlas o el convivir con ellas hasta que se conviertan en un fracaso manifiesto es una responsabilidad de quienes determinen cómo se organizan los mecanismos que regulan la estancia del alumnado dentro del sistema, del comportamiento del profesorado, de los contenidos a los que se accede, de la experiencia de aprendizaje que viva el alumnado, de la mentalidad segregadora o selectiva del sistema… Es hora de mirar hacia adentro, como siempre hicieron quienes protagonizaron, y siguen haciéndolo, las corrientes, movimientos de renovación y personas que nos han legado las buenas prácticas de enseñanza.

El término fracaso escolar lo solemos aplicar, indistintamente, a situaciones muy diferentes. La significación que tenga en cada caso depende de:

— la gravedad, extensión y profundidad del déficit que representa,
— de las posibilidades que tengan quienes fracasan para poder retornar más tarde al camino de la "normalidad" del que se desviaron,
— por la posibilidad de progresar o no en el sistema escolar,
— y según sean las consecuencias que tiene el fracaso para la obtención o no

de las titulaciones más cotizadas en la sociedad.

Recibir un suspenso en una asignatura cualquiera es un pequeño fracaso, pero quizá no tenga más trascendencia. No poder obtener aprobado en la asignatura de Lengua o Matemáticas es un fracaso de más importancia porque se trata de contenidos instrumentales cuyo dominio condiciona otros aprendizajes. No superar varias materias tiene más gravedad. En este caso puede que se haga repetir curso y, aunque los afectados puedan recuperar el retraso y seguir camino, de alguna manera quedan "marcados" como repetidores, lo cual constituye un fracaso más grave. Existen modos de pensar y regulaciones al respecto que desde posiciones basadas en la confianza en que la "recuperación" es posible, ofrecen ayudas adicionales para subsanar los déficits específicos. Pero en nuestro caso se suele optar por penalizar al estudiante, haciendo que vuelva a repetir incluso la parte superada del currículum. Es como una especie de gracia, una segunda oportunidad, sin apoyos adicionales ni contenidos alternativos.

¿En qué punto de la variable continua, que representa la línea que va desde el polo del éxito al del fracaso sin paliativos, situamos a los sujetos fracasados en distinto grado? No disponemos de escala alguna para determinar la entidad del fracaso. Lo que hacemos es echar mano de tipos discretos que pertenecen a escalas de categorías, unas veces graduadas y otras no. Así, pues, se sanciona la anomalía que representa el fracaso con las categorías de suspenso, con asignaturas pendientes, repetidor, no titulado, retrasado, adjudicar un número en la escala de 0 a10, desviado del promedio del grupo en variables (como el rendimiento, por ejemplo), estar en un percentil bajo, abandono temprano…

3.6. El fracaso no se produce súbitamente

Quienes se han visto, se ven ahora o se verán afectados por el fracaso escolar no son seres a los que les sorprende súbitamente una dificultad, como si de caer en un pozo oculto se tratara, de un día para otro; no es algo que les suceda de forma repentina, sino que el fracaso tiene un proceso prolongado de incubación, un desarrollo más o menos rápido y una eclosión. El sujeto da evidentes señales de estar afectado por ese proceso, del que los centros y profesores deberían saber. Es frecuente que tomemos conciencia del problema del fracaso y que, alarmados, reclamemos medidas una vez que es severo y cuando tiene difícil vuelta atrás. El fracaso se ha ido fraguando paulatinamente, tiene un tiempo generalmente dilatado de gestación, salvo en circunstancias extraordinarias. Ocurre ante nuestros ojos, se ha generado con la acumulación de los "pequeños" fracasos —síntomas, si queremos— que le han precedido. Pequeños fracasos a los que no se les ha prestado la atención que merecían. El fracaso se está gestando al tiempo que las oportunidades de revertirlo van disminuyendo.

No hay que esperar para tratar de corregir esa dinámica hasta el momento en el que se certifica el insuficiente rendimiento de quienes a partir de ese etiquetado pasan a ser vistos y juzgados como rezagados o fracasados, nos referimos a la certificación que fija por escrito en documento con valor oficial de los juicios, evaluaciones formales que se realizan sobre los sujetos. A partir de ahí, las calificaciones cobran una legitimidad reconocida por todos (certificaciones de calificaciones, libro de escolaridad, expediente académico, partes de faltas de mala conducta, sanciones de las que queda constancia perenne, etiquetando a los sujetos administrativamente). No tiene el mismo valor y significado para el interesado el documento de un análisis clínico que se suma al historial de un enfermo que la opinión verbal del médico. No le damos la misma importancia a recibir una mala calificación en una evaluación puntual, que el que en el expediente académico quede fijada la calificación de suspenso.

El juicio realizado es reconocido, solemnizado, fijado, adjudicándole una cualidad inherente al sujeto, calificación que seguirá arrastrando. El fracaso escolar, sea cual sea el nivel de su gravedad, cuando las dificultades y carencias que suponen quedan documentados en el expediente o currículum vitae no tiene vuelta atrás, dejando al sujeto etiquetado para siempre,

Si creemos que el fracaso no es un proceso de aparición súbita, es preciso conocer la importancia de los indicios y analizar su trayectoria. En la Figura 3.3 se enumeran los pequeños, medianos y graves sucesos que se manifiestan como problemas que anteceden al fracaso (pueden proponerse y añadirse otros y se pueden revisar los que figuran). Comprenden desde lo que son pequeñas discontinuidades o lagunas entre saberes deslavazados, retrasos que se van sumando, problemas de ajuste al orden establecido, inadaptación a la vida con los iguales… hasta la derivación a vías secundarias del currículum menos exigentes o el simple abandono del sistema sin lograr la titulación correspondiente. En el extremo situamos los sucesos más graves que constituyen una particular crónica del fracaso que anuncian[4].

Llamada de atención	Preocupante	Grave	Muy grave
Discontinuidades en los aprendizajes. Retraso continuado. Sujeto lento. Retraso puntual respecto del ritmo promedio Falta de pulcritud en trabajos. Sanciones a conductas disruptivas.	Carencias en herramientas básicas. Deficientes hábitos de estudio. Dificultades de comprensión. Lagunas. Deficiente atención y falta de constancia en las tareas. Desafección. Inasistencias. Incumplimiento de tareas estipuladas dentro y fuera del aula. Carencia de interés y falta de expectativas.	Transiciones bruscas. Inadaptación importante. Bajas calificaciones en todo el currículum. Bajas calificaciones en materias básicas. Certificación del bajo rendimiento.	Derivación a vías secundarias del currículo. Abandono escolar temprano. Repetición de curso. Imposibilidad de acceso a niveles superiores.

Figura 3.3. Clasificación de los sucesos acumulados en la construcción del fracaso escolar según su grado.

3.7. El fracaso no es anónimo. Tiene nombres de sujetos que lo padecen

El fracaso escolar puede buscarse y hallarse en cualquiera de las muchas fisuras del sistema educativo. La vivencia de recibir una apreciación negativa del trabajo que se realiza puede experimentarla un alumno en cualquier momento durante su permanencia en las instituciones educativas. En cada caso se puede rastrear los antecedentes o dificultades más graves que anteceden a la "certificación" del fracaso (repetición, abandono…).

Excepto en el caso de la Educación Infantil, en todos los niveles del sistema, desde la Enseñanza Primaria hasta la Universidad, existen procedimientos de evaluación interna (cada vez se aplican más otros de evaluación externa) que se pueden utilizar para establecer categorías que distinguen y etiquetan a los estudiantes, a los mejores y a los no tan buenos. Es decir, se los jerarquiza y, una vez que ocurra eso, es fácil aceptar la idea de separar a quienes progresan adecuadamente de los que no lo hacen. Por eso hay que plantearse el problema de las implicaciones morales del fracaso y la justificación moral de las prácticas de clasificación de alumnos para que no se transformen en mecanismos de exclusión.

Se suele convenir en que un sistema educativo es justo cuando logra estas tres condiciones: La primera, ser capaz de proporcionar una cobertura para todos en condiciones de igualdad, todos entran por la misma puerta al mismo lugar y con los mismos requisitos. La segunda, si proporciona una educación de calidad suficiente para asegurar los presuntos beneficios por los cuales se universaliza.

La tercera, es su capacidad de inclusión, es decir, cuando integra y combate la exclusión de individuos, minorías o grupos más o menos numerosos, por cualquier condición académica, personal, económica, social, cultural o ideológica.

El fracaso escolar representa de alguna manera el fracaso de la pretensión universal de que todos puedan, bajo la cobertura del sistema, extraer los beneficios que promete la escolarización, aunque no los logren en el mismo grado. Obviamente, ese todos, tiene el valor de representar una conquista histórica, al reconocerse y garantizarse el derecho social a la educación también a quienes no han podido ser escolarizados todavía, incluyéndolos; así se completa la universalidad. Es una contradicción que una vez que han sido admitidos los excluyamos por razones de tipo técnico o por el funcionamiento consolidado por la costumbre.

Naturalmente, la clase de alumnos que han entrado al sistema como consecuencia de la prolongación de la obligatoriedad o aquéllos que ahora tienen oportunidades de acceder a la no obligatoria, no son, precisamente, del tipo de los que han disfrutado de mejores condiciones en el pasado, ni serán los mejor situados en la sociedad, ni los que disponen de mejores dotaciones de capital económico, cultural y social. Los pudientes han llegado antes a beneficiarse de la educación; no necesitaron la escuela pública, que es la que ha garantizado el derecho a la educación de todos. La igualdad de poder entrar no lleva inevitablemente la igualdad de tratamiento dentro del sistema y mucho menos la igualdad a la salida. Serán los tipos de nuevos alumnos que en el pasado no tenían cabida en el sistema los que más necesitan la escolaridad y, sin embargo, se produce la paradoja de que es a éstos a quienes les afectará el fracaso escolar con más probabilidad. Estos son los más débiles ante las exigencias de un sistema escolar que no se ha instituido para ellos.

Lo normal es que esos "recién llegados" desde el principio se vean retados por las exigencias de un sistema extraño a sus necesidades, que muestren más dificultades que los demás, que para ellos las dificultades irán creciendo con toda seguridad si nadie rompe esa dinámica perversa que conduce a la exclusión que representa el fracaso escolar. Con la cobertura universal se ha democratizado el acceso, tenga la condición que se tenga, pero no se ha democratizado el éxito escolar o un cierto nivel del mismo para todos.

Al plantear los problemas que se mezclan en el fracaso escolar en abstracto, tendemos a pasar por alto que detrás de los mismos hay sujetos que fracasan, que tienen nombre y condiciones reconocidas. Es más probable que los encontremos en:

— más en los centros públicos que en los privados,
— entre los varones más que en las mujeres,
— en unos países más que en otros, en unas regiones de España más que en

otras,
— en los centros peor organizados que en otros con un funcionamiento colegiado,
— más en familias cuyos padres y madres tienen un nivel cultural más bajo y leen menos,
— en centros que no discriminan positivamente a quienes más lo necesitan,
— que tienen menos expectativas y motivaciones a largo plazo,
— que proceden de la inmigración de origen económico,
— que tienen profesores menos comprometidos, que no desarrollan unas metodologías activas y les falta sentido social de la práctica que desarrollan.

La escolaridad puede que castigue a los que más la necesitan y no haga lo suficiente por evitar que se les discrimine. Este descuido del sentido social es propio de un sistema jerarquizador que tiene en la médula de su cultura el impulso a seleccionar.

Estamos ante el dilema clásico: el de orientar el sistema predominantemente hacia el progreso de todos o hacia la formación de minorías. En la actualidad se declara la intención de guiarse por la primera posición (no es políticamente correcto declararse de otra forma), aunque en la práctica lo que podemos constatar es la persistencia de la cultura de la segunda. Históricamente se tiene una larga experiencia pedagógica, organizativa y de política educativa que sostiene su carácter selectivo y, sin embargo, muy poca en configurar un currículum, la organización de los centros y la metodología apropiados para lograr un sistema que vele por el progreso de todos.

El fracaso escolar, así pues, al frenar, entorpecer y hasta anular el cumplimiento del derecho universal a la educación tiene una importancia más allá de su significado técnico (el déficit de aprendizaje) El cumplimiento del derecho de todos a la educación exige transformaciones en las pautas con la que se ha venido funcionando. Las tradiciones, rutinas y modos de pensar y de hacer no son lo suficientemente flexibles para que todos puedan satisfacer el derecho.

¿Quiénes fracasan cuando se produce el fracaso escolar? ¿Fracasa el alumno que no da la respuesta que se le reclama, o no cumple con el trabajo asignado, o fracasan quienes ponen las metas, diseñan los currícula y establecen la altura del listón a un nivel inadecuado, poco realista e idéntico para todos? ¿Fracasa el menor que no tiene interés por aquello que se le obliga a hacer o quienes no hacen de la enseñanza un reto para implicar al alumnado? ¿Fracasa el estudiante que se rebela ante la autoridad del profesorado buscada a través de medidas legislativas, o quienes en vez de procurar el reconocimiento de una razonada autoritas quieren garantizarse el poder de su potestas?

No admitiendo como punto de partida la incompatibilidad del funcionamiento cognitivo de cualquier menor con una escolaridad de calidad, deberíamos pensar

que el camino del fracaso se inicia en el sujeto, pero no es él quien lo desencadena. El alumnado, individual y colectivamente, es como es y —al menos en la educación obligatoria— hay que edificar a partir de lo que nos viene dado. El déficit que se le pueda detectar a los sujetos en la escolarización es, precisamente, el objetivo a cubrir, en vez de limitarse a constatarlo.

Estamos argumentando sobre el fracaso en general como el resultado de un proceso con unas consecuencias de diversa trascendencia y desigual gravedad en el futuro del alumnado. El fracaso existe en cualquiera de los niveles educativos, solo que el interés público sobre el problema ha concentrado la atención fundamentalmente en la enseñanza secundaria, en cualquiera de sus dos ciclos (el de la Enseñanza Secundaria Obligatoria —ESO— y el postobligatorio o Bachillerato). No es menos importante el fracaso en la universidad. Cabe resaltar, por ejemplo, que en ésta el abandono de los estudios en el primer curso, en muchos casos alcanza a más del 20% de los que ingresan. J. HOLT (1964) hace sesenta años, estimaba que uno de cada tres alumnos abandonan los estudios superiores.

El interés por el período obligatorio lo justifica el hecho de que es un momento crítico que marcará la trayectoria del futuro del estudiante y por la ambigüedad de ser un ciclo que, por un lado, prolonga la obligatoriedad (todos pueden y deben acceder y permanecer en ella durante un tiempo igual para todos), a la vez que es un ciclo en el que se proyecta la imagen de la enseñanza media tradicional —antesala de la universidad— que ha sido muy selectiva en el pasado y que se ha centrado en unos contenidos curriculares con una orientación que ha sido más propedéutica del ciclo superior, que tener el carácter de prolongación y ampliación de la formación más general —que no más baja— válida para todos. Cómo abordar la transición de la primaria a la secundaria, por un lado, y cómo transitar desde los niveles obligatorios a los que no lo son, constituye un punto de preocupación, entre otras razones porque ahí se genera con más seguridad el fracaso y ahí se manifiesta el que venía fraguándose.

La transición de la Enseñanza Primaria a la ESO supone un cambio de cultura pedagógica muy importante para el estudiante, en cuanto a la organización del currículum, el tipo de profesores, el nivel de exigencia, el peso y frecuencia de la evaluación, las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos, la disminución de las posibilidades de ayuda prestada en el hogar al alumno o alumna, etc. Esos cambios requieren adaptaciones a una nueva situación, la cual para quienes tienen una historia de logros positivos pueden no tener importancia, pero sí para quien acarrea una experiencia más pobre en resultados. Si además —en la transición de la ESO al Bachillerato— se añade el que es un paso de un nivel obligatorio a otro que no lo es para todos (al menos en las ramas más académicas), el riesgo aumenta significativamente porque es el paso

a una cultura más selectiva, desarrollada con una cierta finalidad jerarquizadora que va dejando fuera a un creciente número de sujetos a medida que progresa la escolaridad.

El fracaso escolar, vivido como drama en la familia, sentido como una frustración por los sujetos que lo padecen, como motivo de un bajo concepto de sí mismo y tomado como causante de la baja calidad de la enseñanza y del sistema en su totalidad, se ha naturalizado y lo consideramos como normal. Quienes no quieren que sus hijos fracasen, sin embargo, consideran que es normal que les ocurra a otros. El fracaso escolar es una penalización de quienes obtienen menos. Es como la enfermedad que en teoría puede afectar a cualquiera, pero existen grupos de riesgo a los que conviene "vacunar". Sirve a la estratificación y selección académica, que en la sociedad con sistemas educativos desarrollados potencia la estratificación social. La distribución social del fracaso descubrirá ese sesgo.

El efecto selectivo es evidente, observando, por ejemplo, el índice de idoneidad a diferentes edades[5]. Con este índice clasificamos a los alumnos en dos categorías: los idóneos y los retrasados (en el sistema no se contempla el adelantarse a lo estipulado, salvo excepciones). A cada año de edad le corresponde un curso-año; para cada curso se adjudica un mismo contenido para todos. Quienes no mantengan en un grado aceptable esa correspondencia de la edad y la graduación del currículum son atípicos y pasan a constituir el grupo de los rezagados o retrasados. Así quedan jerarquizados y preseleccionados. El tiempo matemático del año o curso es una medida formalmente igual para todos, pero no lo es en la práctica. Si unos necesitan más tiempo para cumplir con la asignación común de contenidos, el disponer todos del mismo tiempo es injusto. El desajuste entre el tiempo asignado para las tareas y el requerido por el estudiante para realizarlas repercute en la transferencia del trabajo del alumno a las tareas extraescolares, que es un tiempo no regulado del que poder obtener desiguales beneficios para añadir oportunidades al tiempo escolar.

En el gráfico de la Figura 3.4[6], se muestra cómo a medida que aumenta la edad de los escolares y éstos van cursando nuevas enseñanzas, son menos los que están "donde les toca" por la edad que tienen; la normalidad la representan quie nes pasan de un curso o ciclo a otros sin más dificultades. Es decir, que como no cabe sostener como principio que, por naturaleza, los sujetos degeneran en cuanto a sus posibilidades a medida que van creciendo, la disminución progresiva del porcentaje de alumnos y alumnas idóneos tiene que explicarse por factores internos que están actuando de filtro selectivo, imponiendo unas exigencias que no se acomodan a sus posibilidades y necesidades.

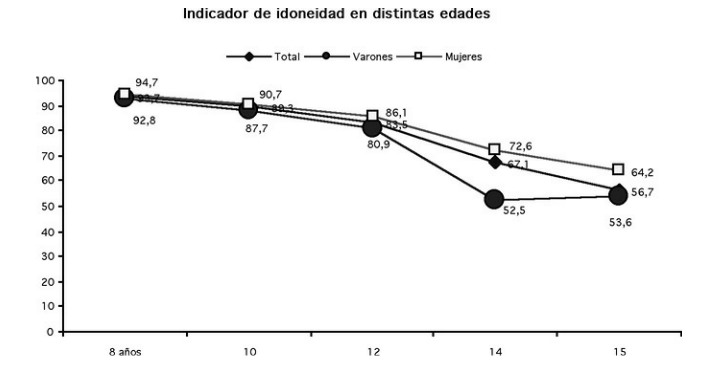


Figura 3.4. El comportamiento del indicador de idoneidad.

A medida que se avanza en edad, ese índice de idoneidad disminuye. Es decir, cuanto más se avanza en la escolaridad hay más retrasados. El descenso se acentúa a partir de los 14 y 15 años, edades que coinciden con el momento en el que se transita al segundo ciclo de la ESO. Curiosamente, en esas circunstancias es cuando las chicas empiezan a mostrarse mejores estudiantes (van menos retrasadas) que los chicos. Éstos responden peor a los requerimientos que se les plantean en ese momento, bien sea debido al cambio metodológico —a la cultura pedagógica— a la que quizá se adaptarían peor los chicos, bien porque la diferencia provenía de atrás pero no se había manifestado con tanta claridad, bien porque la etapa evolutiva por la que están pasando produzca conflictos más agudizados en los varones.

Afortunadamente, en los estudios universitarios el concepto de repetición de curso se ha diluido porque el sistema de créditos permite superar el currículum por la acumulación parcial de créditos superados. Se puede trocear el currículum y es frecuente que en el último curso de los estudios a un alumno le queden por superar asignaturas de primero. No se regulan los planes de estudio con la supuesta correspondencia entre el tiempo fisco y el de aprendizaje. No se organiza ni se regula la edad que corresponde a cada curso. No hay tanto encorsetamiento como ocurre en las enseñanzas no universitarias. Se permite que los estudiantes acomoden lo que van a abarcar en un año o cuatrimestre con sus posibilidades, su ritmo de trabajo, dedicación a otras tareas, etc. Son frecuentes los casos (como ocurre en algunas ingenierías) donde la superación del plan de estudios necesariamente ocupa bastantes más años que los estipulados en el plan.

3.8. Fracaso escolar y calidad de la educación

El fracaso escolar se ha convertido en uno de los aspectos más recurrentes para hablar de la calidad del sistema educativo y de la educación en general, sobreentendiendo que los buenos resultados y la disminución del fracaso son

componentes equivalentes a calidad. Un sistema que produce bajos resultados en todo el alumnado o tiene un porcentaje alto que obtienen muy malas calificaciones no puede ser reconocido como de calidad, si ésta no la desligamos de la justicia y de la capacidad de inclusión. Quienes aspiran a tener la calidad en centros con alumnos que obtengan buenos resultados, manteniendo un alto nivel de exigencia, procurarán trabajar con los mejores y justificarán el papel selectivo de la enseñanza para segregar a los peores. Es evidente que los no-brillantes son los que bajan el nivel de la calidad. La prioridad de la lucha contra el fracaso concretado en las bajas calificaciones, desde la pretensión incluyente, es la de elevar a los alumnos con bajo nivel. Poner la prioridad en la búsqueda de los buenos resultados con los mejores puede tener alguna justificación en la enseñanza no obligatoria, pero es inadmisible en la etapa de la obligatoriedad.

¿Qué podemos hacer en el sistema en su conjunto para tratar de mejorar la calidad disminuyendo el fracaso? El abandono temprano, la tasa de idoneidad y las puntuaciones en las pruebas externas son tres de los principales indicadores para evaluar la calidad y comparar sistemas educativos por países, etc. Veamos algunos datos referidos a la situación española.

En la tabla de la Figura 3.5 se reflejan datos de cómo están esos indicadores en España, la UE y algún otro país de referencia. España presenta unas cuotas de abandono y de retrasos ciertamente preocupantes. Una tercera parte de la población escolarizada sale del sistema sin acabar con éxito la enseñanza secundaria obligatoria. Una situación que ha mejorado en la UE, pero en España empeoró ligeramente en el período comprendido entre los años 2000 y 2009. Recordemos que en ese tiempo, tanto en el Gobierno Central como en las Comunidades Autónomas han gobernado diferentes opciones políticas que podrían repartirse los éxitos y responsabilizarse de los fracasos. Las diferencias entre países y entre Comunidades Autónomas son importantes. La tasa de idoneidad a los 15 años de edad en toda España es del 58,7% (con datos de 2009), en el País Vasco de 87,1% y en Baleares el 51,8%. Existe una diferencia de 35,3 puntos entre esos dos territorios. En todas las Comunidades empeora ese indicador en el período 2000-2009. Desciende un 5,9 % de media.

Indicadores del fracaso escolar*

Países	Gasto por alumno (en dólares) (2009) (1)	Ratio de alumnos por profesor en secundaria (2009)	% de abandono (Año 2009) (2)	% de alumnos en centros públicos (2008)	Tasa de idoneidad a los 15 años
España	9.499	9,8	31,2	68,6	58,7
Unión Europea (27 países)	8.702	12	14,4		Variación territorial
País con buena situación (Finlandia)	9.493	13,6	9,9	98,6	
País sin buena situación (Portugal)	7.005	7,7	31,2	88,8	P V 87,1
OCDE	8.831	13,7			Bale. 51,8

Figura 3.5. ¿Creemos que más medios, menos estudiantes por profesor y asistir a centros privados mejora la calidad?
* Las cifras de la educación en España 2011. Ministerio de Educación.
(1) Datos extraídos de Education at a glance, OCDE, 2011.
(2) El abandono temprano o prematuro lo componen o afecta prematuramente a aquellas personas que, tras haber finalizado la ESO o sin finalizarla, no siguen su formación en otra etapa postobligatoria (nivel de E. Secundaria 2.ª etapa).

Se producen enormes diferencias entre sujetos, países o grupos, razón por la que esos indicadores son en verdad indicadores de desigualdades. Pero no nos fijemos ahora en el sistema y descendamos a los sujetos.

Ahora veamos variables que se han considerado ligadas a la calidad de la enseñanza y en la medida en que mejoren a ésta, lo harán también con los alumnos con dificultades. Algunas de esas variables están presentes siempre en las reivindicaciones del profesorado. Se trata del gasto por alumno, la ratio de alumnos por profesor en secundaria y el porcentaje de alumnos en centros públicos.

El reputado Informe McKinsey[7] de 2007 exponía la siguiente argumentación provocadora. Con datos empíricos se demuestra que mientras que (en los EE.UU.), los recursos invertidos por alumno entre 1980 y 2005, habían crecido un 73%, las puntuaciones en capacidad lectora evaluada a los estudiantes de 9, 13 y 17 años habían permanecido estables, sin mejora alguna y a pesar de que se habían incorporado a más profesores y profesoras y se había reducido la ratio de los alumnos por aula. (Véase el gráfico de la Figura 3.6). Esta característica es extensible a la mayoría de países de la OCDE.

El coste de cada alumno o alumna (en dólares USA), comprendiendo desde el nivel de Primaria hasta los Estudios Superiores, en España es más elevado que el de la media de los 27 países de la UE y que el de la media de la OCDE. Los mismos recursos económicos, prácticamente, que la modélica Finlandia. Podemos sacar algunas conclusiones de estos datos. Una mayor inversión en el sistema por alumno en nuestro caso no se corresponde con una posición de semejante rango, paralela en los resultados de PISA.

El reparto entre los distintos niveles del sistema, que es algo desigual según los países, no resta valor a esa conclusión. Será necesario, por tanto, considerar otras variables para distribuir los recursos. Invertir en los alumnos más debilitados académicamente, además de ser una decisión de justicia distributiva, es una condición de eficacia para todo el sistema. En algunos de los gobiernos de Comunidades Autónomas empiezan a hacer lo contrario: apostar por la excelencia.

Después de hacer estas consideraciones nos afirmamos en la creencia de que la mejora de lo que sale del sistema (el output) se tendrá que abordar con otros criterios y nuevos enfoques. Por los caminos de incrementar los recursos materiales, disminuir los alumnos, transformar lo público en privado no se consigue entrar en la caja negra y ver cómo se podría mejorar.

El hecho de que el fracaso se vea y se acepte como algo inherente al sistema y que permanezca estable durante décadas, quiere decir que lo que se ha hecho hasta ahora no garantiza ninguna mejora significativa, que no es el camino adecuado para transformar la escolaridad y mejorar su calidad y capacidad de inclusión. Muy al contrario, sigue sirviendo como mecanismos de selección utilizando el ropaje técnico de un sistema de calificaciones de alumnos con pobre rendimiento a partir del cual se determina mecánicamente quiénes pasan la barrera y quiénes fracasan.

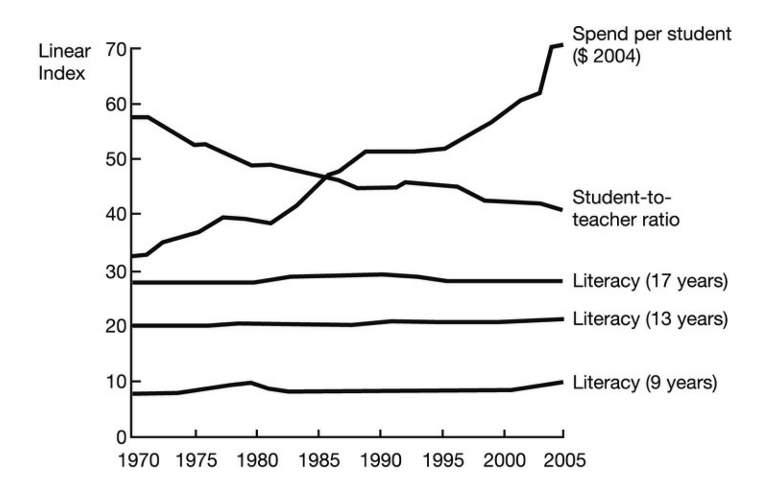


Figura 3.6. Evolución de los recursos y de los resultados de la educación en los EE.UU.

3.9. Las causas del fracaso y su posible solución

Algo es causa de otra cosa, de un fenómeno, del estado de algo, cuando lo origina. ¿Qué o quiénes originan el fracaso escolar? Resumimos las tesis siguientes:

a) El fracaso no es solamente un déficit académico, sino que tiene otros

componentes y consecuencias.

b) No es un estado terminal ni aparece de forma súbita, sino que se trata de un proceso cuya "apariencia" varía según el estadio en el que se encuentre.

c) En ese proceso de incubación se van añadiendo causas de diverso tipo y de distinta procedencia.

d) Hemos comentado que el fracaso escolar se manifiesta singularmente en cada sujeto, idiosincrásicamente, de suerte que cada individuo afectado se constituye en un caso.

Gracias a la investigación sabemos desde hace tiempo que el fracasar o tener éxito está relacionado con multitud de variables de tipo personal, familiar, escolar o medioambiental. Ofrecemos, a título de ejemplo, un listado de aspectos relacionados con el buen rendimiento escolar o explicativos del fracaso que suponen. Distintos informes y la investigación educativa desde hace bastante tiempo, han concluido que existen correlaciones entre los resultados académicos y muy diverso tipo de variables. Pero sabemos que la correlación no es explicación, sino "coincidencia"; una precaución para sospechar que las variables correlacionadas no explican en realidad el fenómeno abordado, pero el que varíen concomitantemente nos quiere decir algo.

FERNÁNDEZ ENGUITA y otros autores (2010)[8] resume otro listado referido a la enseñanza secundaria.

1.	Causas socioculturales.
1.1.	Pérdida de valor de los estudios. «Presumir de suspensos». No se percibe relación entre estudio, trabajo y sueldo.
1.2.	Satisfacción inmediata: no se valora el esfuerzo ni la satisfacción diferida. Se quiere dinero inmediato. Ocio nocturno temprano. En cuanto al futuro: «ya me lo solucionará alguien».
1.3.	Barrio o zona (periféricos, marginales) en la ciudad, o zona deprimida (pueblos pequeños) en área rural. Incluye a los que vienen de un centro de primaria determinado. También la idea de comunidades cerradas, que impiden conocer otras opciones.
1.4.	Ser gitano, en especial las chicas a partir de los 12 años.
1.5.	Ser inmigrante, mal escolarizado, con bajo nivel formativo para su edad en el momento de acceso, que habla otro idioma o se incorpora a mitad de curso.
2.	Causas familiares.
2.1.	Clase social de los padres. Profesión. Nivel de estudios. Situación laboral (paro, desarraigo laboral).
2.2.	Empleo de los hijos en el ámbito familiar (futuro) y como ayuda (actual).
2.3.	Expectativas de utilidad de la formación y la cultura. Percepción familiar de la necesidad del título y del sistema educativo como algo impuesto: no hay sanción si se fracasa en la escuela.

2.4. Familias desestructuradas y problemáticas.

2.5. Quiebra de la familia de origen (divorcio, familias reconstituidas, monoparentales). Fin del modelo tradicional familiar (madre en casa). Poca convivencia con los hijos, ausencia paterna.

2.6. Relación de la familia con el centro educativo: falta de implicación o de interés de la familia, incomparecencia a reuniones.

3. Causas institucionales.

3.1. Currículum común obligatorio, impuesto y rígido que impide diversificar, muy teórico y poco flexible. No hay alternativa para los que lo rechazan, que van «obligados».

3.2. Bajo nivel educativo en primaria, por promoción automática o por características de los centros concretos.

3.3. El sistema no compensa las deficiencias de origen sociocultural, porque faltan medios (por ejemplo, trabajadores sociales en centros educativos).

3.4. El paso de primaria a secundaria supone un cambio de la relación profesor-alumno, una peor atención directa al alumno y una relajación del control.

3.5. Los docentes: no hay renovación en la forma de enseñar, están poco formados pedagógicamente. No saben cómo recuperar los retrasos de los alumnos.

3.6. Otras instituciones con responsabilidad en el tema (ayuntamientos, inspección) no se preocupan, o no son eficaces en su respuesta ante las situaciones planteadas desde los centros; por ejemplo, se hacen partes de absentismo pero no se toman medidas.

3.7. Imagen del centro concreto: dependiendo de la reputación, provoca la concentración de alumnos con unas características determinadas (buenas o malas).

4. Causas atribuibles al sujeto.

4.1. Falta de capacidad intelectual por naturaleza.

4.2. No le gusta estudiar, desinterés por el contenido.

4.3. El desfase entre el conocimiento del alumno y el del grupo genera aburrimiento y desmotivación.

Pero la correlación absoluta (el valor 1 si es positiva y el –1 si es negativa) no existe en los fenómenos humanos. Trabajamos con correlaciones imperfectas que oscilan entre +1 y –1. La relación, nunca perfecta, que existe entre variables diversas y las puntuaciones relativas al rendimiento de los estudiantes nos están diciendo que no en todos los casos el nivel educativo de los padres y madres, por ejemplo, está relacionado con el buen rendimiento de los hijos o que habrá muchos casos en los que ser chico o chica no implique una manifestación de superioridad de éstos. La misma salvedad hay que hacer cuando se caracteriza un hecho o situación por medio de porcentajes, que no alcanzan valores absolutos de 0% o del 100%. El porcentaje dominante marca una tendencia pero lo que resta hasta el 100 % representa otras tendencias y situaciones diversas. Quiere decir esto que podemos situarnos ante los problemas viendo las tendencias generales, lo cual es de alto interés, pero no podemos olvidar la verdad ocultada de que ante un sujeto concreto de buena familia no podemos

prejuzgar el destino que tendrá. Como tampoco por haber más chicas que chicos en una clase vayamos a obtener mejores resultados.

Las estadísticas proporcionan una visión (nunca toda) del conjunto (que es heterogéneo), pero no nos permiten conocer a los sujetos concretos a los que tenemos que tratar, quienes pueden llegar a contradecir a las estadísticas (correlaciones y porcentajes), porque además éstas no cierran las posibilidades de lo que podamos hacer con esos alumnos. Los datos generales sobre el fracaso son como fotos fijas de la realidad que inevitablemente es muy variada. Para conocer qué hay detrás de esa diferenciación es preciso conectar con los sujetos. A la hora de explicar y de luchar contra el fracaso, esos listados de correlaciones y de porcentajes nos sirven como referencia para ver en cada caso qué es lo que en nuestra situación ocurre como tendencias generales. Pero cada alumno que fracasa lleva tras de sí su particular historia. Los factores que le han llevado a esa situación pueden ser los mismos o diferentes en cada uno de ellos, pueden operar de distinta forma y con desigual intensidad, pueden variar el orden en el que aparecen, etc.

El que, por ejemplo, recordemos que los alumnos y alumnas procedentes de hogares donde los padres y madres tienen un nivel cultural medio o superior obtienen mejores resultados no es un dato sorprendente: es natural. Lo normal es que dejando al alumno a su suerte, con sus características y condiciones personales, sociales o culturales de entrada al sistema, lo normal es que fracasen muchos de ellos. Seguramente lo que es anormal es el éxito. La carrera (la palabra currículum procede de la latina currere —correr) a través de la escolaridad es una carrera de obstáculos, más o menos razonables, en la que tropezar alguna vez entra dentro de lo que se puede esperar.

Dejar que participen todos en esa carrera sin entrenar a los corredores conduce a que un alto porcentaje de los que empezaron no llegarán a la meta.

¿Quién llegará primero, la liebre o el galgo? Lo seguro es que no ganará la tortuga. ¿Y si la carrera fuese en el agua? Seguro que la tortuga. Desde la posición liberal y reformista se concede a la educación la condición de factor de desarrollo personal, de capacitación en determinados saberes y la adquisición de algunos valores. Pues bien, el punto de mira del sistema, el de los centros y el del profesorado tendrá que ser el de evitar que a los hijos e hijas de padres y madres que no tienen la ventaja de los favorecidos, cuando continuamente tengan dificultades para saltar, se les ayude. La educación bajo la escolaridad no tiene otro sentido que el ser contrafáctica —que va contra los hechos—. De lo contrario solo servirá para que se cumpla el efecto de reproducción de lo existente.



Figura 3.7. La carrera de la educación.

Si quienes tienen mejores niveles de lectura, o la practican con gusto, obtienen mejores puntuaciones en las pruebas externas, lo que tenemos que hacer es proporcionar experiencia de lectura placentera a quienes no la hayan tenido y no limitarnos a confirmar los hechos de que algunos de los alumnos no tienen afición por al lectura.

El fracaso escolar no ocurre porque los alumnos y alumnas sean de clase baja, no tengan expectativas, estén desmotivados, se esfuercen menos, sean sujetos desafectos al sistema… Fracasan porque al enfrentarse a un reto o demanda de aprendizaje de un contenido concreto, han tenido sobre sí el peso de toda su historia y debe aprenderlo desde su condición personal, sin que instancia, recurso o ayuda alguna le haya auxiliado en ese momento. Lo mismo le ocurrirá cuando realice las tareas escolares en casa. La actitud bastante extendida de que el fracaso preocupe sobre todo una vez que ya ha ocurrido, es poco responsable. Quizá se diga para sí; "esto es lo que hay", "esa es la realidad que me viene dada", el destino…. ¿Acaso nuestro papel no se centra tanto y a veces más en certificar el éxito y el fracaso natural en la escuela como testigos pasivos? Transformamos el mundo haciendo pequeñas cosas. Tenemos delante de nosotros oportunidades de transformar ese mundo en cada acto de aprendizaje con nuestra propuesta de enseñanza.

3.10. Ante todo el optimismo

Hemos reiterado la idea de que el fracaso escolar es en rigor verdaderamente escolar. Queremos decir que se construye en relación a los parámetros escolares, las normas de su funcionamiento, los currícula vigentes, las exigencias del profesorado, las pautas de evaluación, la mentalidad selectiva en la enseñanza

obligatoria, etc. Aunque un sujeto esté afectado por todas las circunstancias negativas que podamos suponer, el fracaso es evitable o, por lo menos, puede ser mitigado. Hemos de partir de la evidencia de que existen otras prácticas experimentadas para mejorar el rendimiento de los alumnos y alumnas con calificaciones bajas ¿Acaso no mejoran los estudiantes cuando reciben lo que se reconoce como "clases particulares"? A esta evidencia hay que añadirle la necesidad de mantener un cierto optimismo antropológico para apoyar la esperanza de que con otras formas de ver el fracaso, desarrollando modelos de enseñar y de aprender alternativos, enseñando otros contenidos, practicando una pedagogía amable, con relaciones de respeto mutuo, sería posible salvar a quienes están en la pendiente que conduce al fracaso. Nadie está "predestinado" a recibir ese calificativo.

Y, claro, tampoco lo están todos y cada uno de los "grupos" que por ley estadística están destinados con más probabilidad a formar parte de los fracasados quienes se estancan en el ascenso a la pirámide. Ni el más inteligente tiene garantizado el éxito, ni el que menos dotado esté se debe ver abocado al fracaso inexorablemente. Tampoco por provenir de un medio social y cultural de clase media o medio-alta tiene asegurado un recorrido carente de dificultades, como tampoco quienes pertenecen a medios familiares modestos van a tener dificultades inevitables.

Esto no significa —no seremos ingenuos— que todos vayan a tener iguales oportunidades, ni mucho menos. Seguir luchando por la igualdad no dejará nunca de tener sentido. Pero sí debemos hacer posible que todos y cada uno, todas y cada una, deben tener su oportunidad, asistidos con los mejores medios y facilidades. Todos deben poder disponer de su oportunidad y luchar porque ésta le dé otras oportunidades. Para eso es necesario que aceptemos que, con todas las carencias que podamos apreciar, creemos que cada sujeto tiene el derecho a poder aprender y mejorar su estado (según vimos en el primer capítulo). Cuando un profesor entra en relación con un alumno o alumna para facilitar un determinado aprendizaje, uno y otro tienen detrás sus atributos y condiciones (género, capacidades, intereses y cualquiera de las variables mencionadas anteriormente que están correlacionadas con el fracaso), pero la calidad de ese encuentro tiene un gran valor si se aprovecha. Esta es la razón de que podamos superar las determinaciones que representan las estadísticas.

La calidad del estricto tiempo en el que discurre por el proceso de aprender, pues no ocurre esto en todo el tiempo físico de una clase o de cualquier otro período, depende en buena parte de la asistencia que pueda tener en ese momento el aprendiz. Lo cual implica prestar una ayuda individualizada. Algo que no es fácil por las condiciones de trabajo docente.

Lo expresó con toda claridad ROUSSEAU cuando en Emilio, en el siglo XVIII,

manifestaba:

> "Cada espíritu tiene su forma peculiar según la cual necesita ser gobernado y para sacar fruto de los afanes que se toman importa gobernarle por esta forma y no por otra, Hombre prudente acecha por mucho tiempo la naturaleza, observa bien a tu alumno antes de que le digas una palabra, deja que primero se manifieste con entera libertad el germen de su carácter, no le violentes en cosa alguna para verle mejor por completo".

Si aceptamos que el fracaso es de sujetos concretos, que tiene un carácter idiosincrásico, la consecuencia a extraer es clara a la hora de proponer tratamientos: hay que conocer las historias de cada caso, porque en el diagnóstico reside la curación. En la Figura 3.8 se refleja un mapa del estudio de un caso de un alumno de ESO que hoy nos induce a pronosticar que su destino es el abandono. Ya ha sido dos veces repetidor. Tiene unas buenas cualidades personales, es inteligente pero es incapaz de autocontrolarse. La institución que lo acoge no ha tomado medida compensatoria alguna para entender la situación peculiar en la que se encuentra el alumno con problemas. El tutor y el alumno no tienen una comunicación fluida sin que nadie remedie la situación. El currículum se desarrolla como si todos estuvieran siguiendo el ritmo marcado, igual para todos los sujetos … El fracaso está anunciado.

3.11. ¿Qué está por hacer que podamos realizarlo?

No podemos sacralizar el éxito, como no hemos de demonizar a quienes fracasan, pensemos que no existen soluciones milagrosas. El fracaso es la respuesta del estudiante a un tipo de exigencias que constituyen una cultura fuertemente enraizada. No puede desaparecer, mejorar o modificarse, si no cambia el sistema y la escuela en la que surge porque es un elemento esencial en la definición de la misma. El fracaso representa a veces el objetivo no buscado, el currículum oculto de la escolaridad. No es una simple contrariedad para unos pocos, un tropiezo en la práctica que se guía por los principios de la modernidad progresista, sino que es un fenómeno central que representa el triunfo de la jerarquización en una sociedad desigual que jerarquiza a los individuos. Mientras que se mantenga la pedagogía selectiva y clasificadora, algo y alguien tiene que hacer el "trabajo sucio".

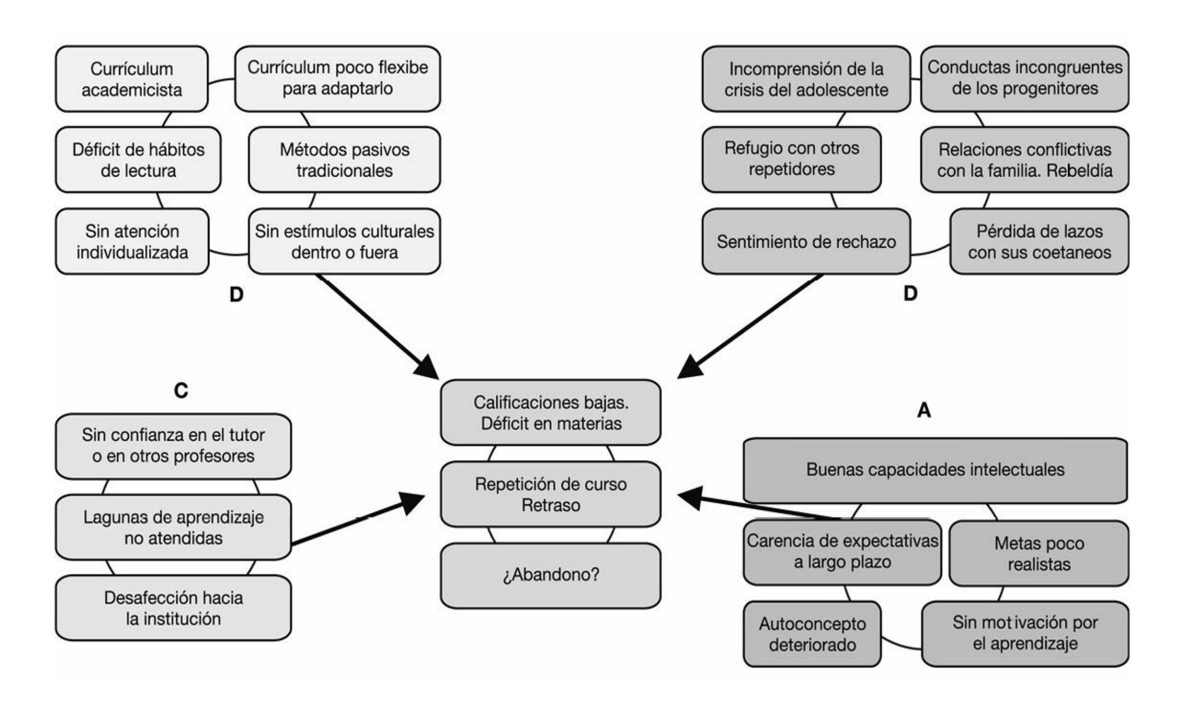


Figura 3.8. El mapa o enfoque ecológico de las dificultades de un alumno, víctima posible del abandono.

Con esa perspectiva no es posible mantener una visión simplificada y autista del fracaso escolar. Su inicio y desarrollo no pueden ser resumidos a una sola causa, salvo cuando se inicia en el punto hipotético de origen. Éste puede tener distintos puntos de arranque. Así, por ejemplo, un fracaso en comprensión lectora puede tener su origen en una primera mala experiencia debida a la práctica inadecuada del método con el que le enseñaron. Para otros puede estar el origen en las carencias de interés por lo que se le ha obligado a leer después de haber aprendido a hacerlo. Se puede suponer que son múltiples los factores o causas que se suman a la construcción del fracaso, que operan con desigual fuerza en unos sujetos o en otros, o lo hacen en diferente momento.

Es necesario ser conscientes de la complejidad de las trasformaciones que deberemos emprender para mejorar las tasas de fracaso al que se refieren los informes que se han mencionado.

Pero, ante todo es necesario partir de una narrativa, para precisar lo que debemos combatir y dar coherencia a las acciones a emprender. Sin la visión global de una narrativa, la educación pierde el sentido, mientras que la práctica —esa que genera el fracaso— se perpetúa. La narrativa que hoy predomina se adorna de tecnicismos para esconder su vacío ideológico, o nos la presentan como un nuevo dios que cada vez tiene menos pudor en airear sus bases ideológicas y sus intereses que plantean sin mucho pudor. Sus señas de identidad son éstas:

— El mercado como destino social.
— La libre elección de centro para enmascarar los privilegios.

— La evaluación de resultados para encubrir la pobreza de los planteamientos que dieron sentido a la educación moderna.

— Planificar el sistema para el cultivo de la excelencia, que es más llamativo y reconfortante que el querer elevar a quienes pueden ser excelentes en otras cosas pero saben que ellos no entrarán en el santa santorum del templo previsto para los mejores.

— Controlar al profesorado sin que, a la vez, se facilite su formación.

— Hablar de la sociedad del conocimiento mientras se cierra la posibilidad de acceder a fuentes diversificadas de información en las aulas.

— Conceder a las TICs la capacidad de dar el fruto que ahora se promete.

— La pedagogía del esfuerzo como solución al fracaso, sin cuestionarse más.

1 Pedagogía General derivada del fin de la educación. (1806). Ediciones de La Lectura 101.

2 FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y otros (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Fundación La Caixa. Barcelona.

3 PISA (2009), Informe Español. Ministerio de Educación. Instituto de evaluación. Madrid.

4 Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School. Informe del Hospital for Sick Children the Ontario al Ministerio de Educación y formación. Toronto. 2005 http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/schoolleavers.pdf

5 El índice de idoneidad representa al porcentaje de alumnos y alumnas que cursan las enseñanzas que se corresponden con determinadas edades. El porcentaje que resta para alcanzar el 100 representa a los alumnos y alumnas que van retrasados.

6 Elaboración a partir de Datos de la educación en España. Ministerio de Educación, 2011.

7 McKinsey report: How the world's best performing school systems come out on top.
http://www.teacherqualitytoolbox.eu/news/4/mckinsey_report_how_the_world_s_best_performing_sc

8 FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y otros (2010), Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona, Fundación "la Caixa".

CAPÍTULO IV

La modernidad antimoderna. La evaluación como discurso y como práctica

4.1. El discurso hace la realidad

Hemos argumentado ya en esta obra el principio de que el lenguaje con el que denominamos las cosas y los fenómenos se refleja en el conocimiento que elaboramos y en la identidad que le reconocemos a éste. A través del discurso damos sentido a la realidad y organizamos lo que sabemos de ella y también expresamos la predisposición para actuar. Es decir, nos amparamos en un tipo de la racionalidad que da coherencia a lo que pensamos y hacemos.

Mediante el relato damos sentido al presente, seleccionamos lo que creemos importante del pasado y delimitamos las aspiraciones para el futuro. Esa cosmovisión determina lo que entendemos por educación buena, qué son buenas prácticas, cuándo un centro tiene un buen funcionamiento, cómo es el buen estudiante, las funciones, la calidad del profesorado y hasta la del sistema de un país, considerado en sí mismo o en comparación con los de otros. Podemos suponer la existencia de una narrativa cuando observamos lo que se dice y lo que se hace. También podemos reconstruir las políticas educativas a partir de lo que se escribe y se ha escrito en torno a ellas, los discursos con los que se arropan, analizando las propuestas de mejora o reformas.

Analizando el relato en que se apoyan los discursos dominantes en un momento dado nos será revelador para entender qué tipo de racionalidad organiza nuestra posición en el mundo, en nuestro caso, el de la educación. Cuando cambia el lenguaje es porque se está intentando cambiar la realidad y cuando se quiera cambiar la realidad hay que utilizar y renovar el discurso (el lenguaje).

La evaluación constituye todo un relato por sí misma. La nutren las perspectivas desde la que se enfoca la evaluación, su peso en las actividades del alumnado y en el profesorado, la presencia que adquiere en la práctica escolar y en los planteamientos de política educativa, en las reformas, en la administración

educativa, en la determinación de lo que entendemos por calidad, en las distintas acepciones del fracaso escolar… Todo eso constituye un discurso que proyecta una manera de concebir la educación dotándola de legitimidad,

Nuestro punto de vista es que inevitablemente se evalúa de acuerdo con una forma de pensar la educación, la enseñanza y el desarrollo del currículum, según las concepciones que se tienen del alumno, del aprendizaje y de la materia de enseñanza. Dentro de la cultura acerca de la educación, se puede distinguir la cultura de la evaluación. Sin la evaluación todo sería diferente en educación. Para poder imaginar otra práctica tenemos que suponerla sin la evaluación, tal como ahora se practica. Para hacer algo diferente de lo que hoy hacemos tenemos que despojarnos de esa cultura que nos impide imaginar un sistema de buenas prácticas educativas donde la evaluación no tenga un poder tan determinante como el que tiene ahora. Este análisis y su reorientación es de importancia capital para progresar en la búsqueda del sentido que debería tener la educación. Muy poco puede ilusionar y prometer un proyecto de educación si se construye mostrando más preocupación por la evaluación (tanto la interna como la externa), que por la calidad del conocimiento o las maneras de aprender.

La evaluación no solo es una práctica más que se suma a la visión de la educación que tenemos, sino que ella constituye o tiende a crear por sí sola un relato independiente de la educación. Recordamos, por ejemplo, el fenómeno de la audiencia que alcanza la noticia de los resultados de evaluación trasnacional, como es el caso del informe PISA realizado por al OCDE. Todo parece girar en torno a ese informe que es solamente una evaluación de los sistemas educativos de los países miembros de dicha organización.

Si, como se dijo, los términos que utilizamos constituyen el mapa en el que nos desenvolvemos y con el que lo obramos, algo importante ha cambiado y cambia en la realidad (ideas, valores, comportamientos y prácticas). Es muy notoria la presencia de la evaluación. Cada vez se hace más evaluación y pensamos más sirviéndonos de ese concepto como categoría mental y se razonan con él los fenómenos didácticos (el caso del esquema tayloriano, por ejemplo, o la racionalidad tecnológica que veremos más adelante). Hoy, si no tenemos en cuenta la proyección generalizada que tiene la evaluación, no podemos entender la práctica vigente, tampoco el pensamiento, ni siquiera la política educativa. Hasta se llega a pensar y decir que gracias a la evaluación podemos mejorar el sistema en general. Es significativo el dicho de que “no sabemos si evaluamos para ver lo aprendido de lo enseñado, o se enseña y se obliga a aprender porque hay que evaluarlo”.

Para evidenciar la notoriedad de la situación que, en cierto modo puede calificarse de anómala, pensemos en la analogía de que sería un hospital en el que los gestores, las autoridades sanitarias, los médicos, etc., estuvieran

dedicados tanto o más a evaluar a los pacientes que a someterlos a un tratamiento, haciéndolo después de los diagnósticos y considerando los elementos esenciales del historial de los enfermos.

4.2. Evaluar: Una práctica natural en la vida cotidiana

Consideramos que es normal que en esta sociedad y en nuestra cultura adquiramos con naturalidad alguna idea de cómo son las cosas, los fenómenos o a las personas y los valoremos. Construimos juicios de valor acerca de todo, lo podemos hacer público si queremos, lo realizamos de forma espontánea o si alguien nos lo demanda. En suma, realizar juicios de valor sobre algo es hacer una valoración, una evaluación. En el lenguaje común evaluar es darle valor a algo, estimar su valía, apreciarlo en lo que vale. En el ámbito pedagógico evaluar es estimar los conocimientos, las aptitudes y el rendimiento de los alumnos. Podemos pensar en algo y estar valorándolo al tiempo.

Es algo usual que valoremos una determinada ciudad en comparación con otra, que preguntemos a alguien la opinión que le merece la gastronomía de un lugar visitado… Un Estado es clasificado por agencias externas que evalúan la solvencia del sistema financiero. Sabemos que un conductor es menos multado que otro. Como es normal que valoremos a un estudiante como más inteligente que otro, que pueda tener un expediente académico peor que otro compañero, que progrese en la escolaridad de acuerdo a su edad, que obtenga mejores calificaciones en Ciencias Sociales...

Todas esas valoraciones de lo que hacemos o nos afecta y de cómo son los demás tienen un desigual grado de formalidad. Pongamos un ejemplo de los distintos tipos de juicios de un mismo objeto con desigual alcance: solemos hacerlo espontáneamente con un vino, por ejemplo. Al beberlo y saborearlo, por poca experiencia que tengamos estimamos su valor. Con esa experiencia valoraremos esa bebida, nos comportaremos a la hora de adquirir ese producto y lo utilizaremos en las relaciones con amigos En un segundo nivel, podemos emitir un juicio de evaluación más detallado cuando, como conocedores de las procedencias y tipos de uva, echamos mano de una valoración antes de adquirirlo y de beberlo. Esos juicios de “buenos entendidos”, como en el caso anterior, se apoyan en las sensaciones de cada uno y en su criterio. Son evaluaciones muy importantes, hasta el punto de que regulan en muy gran medida el mercado y toda la producción. En un tercer nivel, también elaboran juicios acerca del vino los catadores profesionales y los enólogos diplomados. Finalmente, se realizan valoraciones del vino a partir de análisis químicos y bioquímicos, de aromas tipificados, utilizando criterios e informaciones de los cuatro niveles anteriores. Todos podemos hacer y emitir juicios en alguno de los

cuatro niveles señalados; en un primer nivel serán simples apreciaciones, en el nivel siguiente serán más analíticas. Pero sobre todo, tienen diferente utilidad como informaciones para recomendar el producto, comprarlo o regalárselo a alguien. Esas evaluaciones son juicios de distinto grado valor, que sirven a diversos propósitos, bien sean del consumidor, del proveedor o del productor.

4.3. Prácticas espontáneas y formales de evaluación

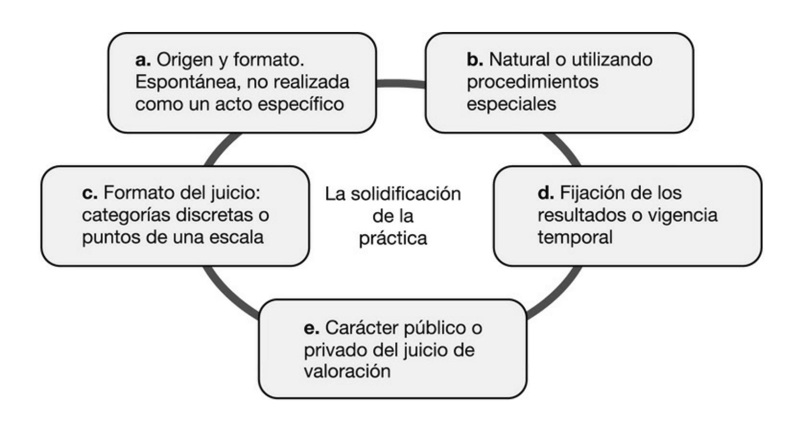


Figura 4.1. Tipos de evaluación, del juicio informal hasta el expediente académico.

La variedad de situaciones en las que hacemos valoraciones podemos tratar de organizarla porque, como ocurría con el vino, no todo juicio vale para cualquier propósito. Ver Figura 4.1.

a) Realizamos esas operaciones en la vida cotidiana de manera espontánea sin tomar especiales cuidados al realizar los juicios que tienen el formato de ser juicios formalmente más elaborados. Todos esos niveles son importantes y necesariamente no se excluyen entre sí, aunque haríamos mal papel si en un restaurante pidiésemos un vino considerando su análisis químico. Los juicios que realizamos están elaborados con desigual grado de formalización y son aceptables según la utilización que hagamos de ellos. Ni al sencillo bebedor le interesa el juicio del químico, ni a éste el del mero bebedor poco exigente. Al bodeguero le pueden ser útiles las valoraciones que hagan ambos.

b) Los juicios los podemos realizar naturalmente como actos de habla o como la conclusión de un proceso de pensamiento y en forma de procedimiento, siguiendo algún orden. Si afirmamos que nos ha gustado una película mucho o que nos agradó más que otra, estamos emitiendo juicios de valor informal. Si un crítico después de argumentar le asigna cuatro estrellas ha realizado un juicio o evaluación algo más formal. Si se consulta al respecto a una muestra significativa de sujetos acerca de cómo han visto el film, entonces diremos que se realiza una valoración formal. Si un profesor dice a una madre que su hijo “va bien”, está proporcionándole un juicio o evaluación informal. Si le comunica que ha obtenido

en una asignatura un "notable" o un "7", está dándole un juicio de evaluación formal.

Podemos contraponer a esta modalidad informal otras maneras de juzgar o evaluar de carácter formal. A esta categoría pertenecen valoraciones del tipo: cuando hay un planteamiento consciente y decidido de hacer tales valoraciones, se quiere dejar constancia de los juicios emitidos (de forma escrita, por ejemplo), se fija la atención en un aspecto más concreto, se utilizan determinados instrumentos o se siguen procesos sistemáticos y concientes para tomar información más precisa antes de valorar, cuando se ejecutan determinado tipo de tareas (pruebas) con el explícito propósito de hacer una valoración de la realización, una distinción o jerarquización de sujetos y siempre que se deja constancia de los resultados y el que éstos tengan consecuencias.

Existen juicios de evaluación que manejan un lenguaje más técnico, con el que quienes lo crean y utilizan ganan una cierta autoridad, al suponérseles un dominio más acertado de en qué consiste o cómo se realiza la evaluación. Pero ni ese uso especializado anula a otros de carácter informal, ni la información que aportan es siempre más útil que la que éstos nos dan. ¿Qué información es más clarificadora, la que obtenemos viendo cómo trabaja un alumno o la que podemos extraer de aplicarle una prueba objetiva?

c) En cuanto al formato del juicio, éste puede adoptar la forma de categorías discretas (bueno o malo), o bien utilizando alguna escala nominal o numérica ("merece un notable", que equivale a un 7 en la escala 0-10). Cuando hacemos de forma natural y espontánea esas apreciaciones estamos emitiendo juicios de valor, comparaciones de unos respecto de otros o respecto de sí mismos en otro tiempo. En la práctica escolar se hace esto, pero como ocurre en otros ámbitos de actividad, evaluamos a personas en relación a escalas para establecer juicios formales, con procedimientos específicos, usando categorías que marcan la posición de los sujetos en puntos de una escala, que se realizan de forma continuada, quedan plasmados en el expediente personal y adquieren un carácter de información que se hace pública respecto de escalas. Es normal y natural que hagamos apreciaciones. Y lo es, igualmente, en educación.

d) Los juicios que emitimos sobre algo y, muy especialmente, cuando se emiten sobre alguien, adquieren una trascendencia muy diferente según tengan el carácter de ser valoraciones puntuales, con una vigencia en un tiempo limitado o, por el contrario, permanezcan definitivamente cuando las calificaciones, por ejemplo, quedan reflejadas por escrito en el expediente personal.

e) Finalmente, el que los juicios o evaluaciones permanezcan secretos o tengan un carácter público separa dos modalidades para caracterizar dos modos de evaluar con un poder de determinación de la realidad muy desigual. Lo peculiar de la evaluación en educación es que aplicándole esos cinco criterios nos

encontramos prácticas de evaluación diferentes, que coexisten aunque no todas son inevitables ni necesarias.

Esta diferenciación entre juicios formales e informales no deja de ser un tanto artificial y confusa en ciertos casos. No siempre existe un corte nítido que no plantee dudas. Los padres y madres valoran con frecuencia informalmente a sus hijos e hijas. Sus valoraciones tienen consecuencias, pero sus juicios no se fijan como si fueran etiquetas irreversibles, no se formulan pruebas para tener información antes de realizar el juicio. Seguro que esas valoraciones de las personas en el ámbito familiar son en la mayoría de los casos (cada modalidad en su campo) mucho más valiosas para el conocimiento de los menores que el conocimiento que pueda darnos cualquier examen. En el ámbito de la educación escolarizada la distinción entre la evaluación formal e informal es menos clara todavía, quizá porque allí todo rastro de prácticas de evaluación informal, queda absorbido por la dominancia y omnipresencia de la evaluación formal, porque todo se mezcla con el clima de control que domina en los ambientes escolares.

Estos comentarios quieren rescatar cierto valor para la evaluación informal y la carta de naturalidad de la combinación de prácticas formales e informales. Los profesores valoran al estudiante de manera constante a lo largo del tiempo escolar: cuando ven cómo se desenvuelven los alumnos, analizando sus trabajos, las tareas en casa, cuando mantiene la interacción con ellos, cuando los observan. Cada docente tiene en mente una radiografía de la clase y sobre el lugar que ocupa cada individuo. Es decir, que cabe hablar de una evaluación informal, natural, adquirida en el hacer cotidiano y que es de enorme utilidad, porque es el procedimiento útil y viable para saber de cerca cómo trabaja el alumno, qué dificultades tiene, cómo cumple los compromisos… Es necesario rescatar la validez de los juicios propios de la evaluación informal, porque se basa en los mecanismos de percepción y de valoración que los docentes tienen como capacidad profesional. Esta idea sencilla supone un reto enormemente difícil de mantener desde la experiencia de quienes han sido constantemente sometidos a controles, pruebas, exámenes…

Hoy podrá ser juzgado como provocador, ingenuo y desestabilizador argumentar que uno de los factores subyacentes a los males de la educación, del fracaso escolar, de la desmotivación y de la falta de calidad de la enseñanza, radica en la desmedida presencia de la evaluación y con todo lo que ésta significa. El hecho en sí mismo de evaluar no tiene necesariamente que producir efectos negativos. Si los causa es cómo se ha utilizado, por los fines y funciones ocultos que cumple, que no tienen relación alguna con el proceso formativo de los estudiantes.

4.4. Una práctica antigua. La desmedida presencia de la

evaluación

La presencia del discurso explícito acerca de la evaluación en educación es relativamente reciente, sin embargo las prácticas de evaluar son muy antiguas; diciéndolo de otro modo, la justificación de su conveniencia ha ido por detrás de sus prácticas. Incluso encontramos enfoques teóricos sin que tengan viabilidad en la realidad y prácticas que aparentemente no tienen justificación, al menos explícita.

En España, desde los años 70 del siglo pasado se viene acrecentado la presencia de la evaluación en el discurso educativo, se han incrementado las prácticas de evaluar en las aulas, así como la presión de los resultados sobre el alumnado, su incidencia en el entorno familiar y, como consecuencia, ha aumentado la presión sobre el currículum, la enseñanza, los papeles del profesorado y las actitudes del alumnado.

Los gremios medievales europeos eran organizaciones muy jerarquizadas. Se entraba en ellos como aprendiz y, una vez que se obtenía una cierta experiencia, se tenían que superar unos "exámenes" prácticos que el gremio valoraba como la prueba de que se había adquirido la competencia artesana. Si el "examen" era superado se ascendía de nivel en la escala jerárquica; primer oficial. Finalmente, si conseguían realizar una obra maestra, el gremio podía aceptarles como maestros artesanos. Así podían abrir su propio taller y disponer de sus propias herramientas. En el uso de la evaluación, como si fuese un adelanto de lo que vendría después, la evaluación de la competencia no solo era la manera de demostrar pericia, sino también la forma de controlar por parte de los maestros artesanos un determinado canon de la profesión, una ortodoxia de cómo debía ser el trabajo artesano, un procedimiento que frenó las iniciativas personales originales a favor de una tradición fijada por quienes tenían el poder.

Las primeras universidades fueron asentando usos y ritos para escenificar el ascenso por la jerarquía de las categorías académicas que, incluso hoy, perviven en muchos casos en las universidades actuales.

En el siglo XVI tenemos noticia muy exacta de la regulación minuciosa que la Ratio estudiorum de los jesuitas hizo de los exámenes y de otras formas de evaluación, con el fin de jerarquizar a los alumnos y de estimularlos en el estudio. La evaluación se utilizó como mecanismo de competitividad entre estudiantes; un modo de clasificarlos y jerarquizarlos para motivarlos, gracias al prestigio que adquieren no solo quienes reciben valoración positivas y por el dominio del contenido del examen, sino también por la diferencia social que introduce entre mejores y peores.

En la metodología jesuítica se realizaban tres actos con solemnidad: los exámenes públicos, en los cuales los mejores alumnos ponían de manifiesto lo aprendido, la ceremoniosa distribución de premios, máxima expresión de lo que

los jesuitas entendían por la sana emulación, e —intercalándose con los dos anteriores— diversas representaciones, composiciones poéticas, declamaciones, obras de teatro, etc. Es conocida aún hoy la práctica de ocupar sitios en las aulas según los resultados obtenidos, la pervivencia del significado de la frase el primero de la clase, el número uno, el abanderado, el concursante. Es conocido el procedimiento siguiente: partiendo de una ordenación del grupo de alumnos, se formula una pregunta a uno de ellos, si no sabe la contestación se le plantea al alumno que le sigue y así sucesivamente. Quien la acierte superará en la ordenación de puestos de la clase a todo los que no supieron contestar adecuadamente.

La minuciosidad con la que la Ratio estudiorum fue elaborada por los jesuitas en el siglo XVI (Véase Figura 4.2 adjunta), nos sugiere, en primer lugar, el peso y el papel relevante que se otorga a la evaluación en el método pedagógico. En segundo lugar, seguramente esa precisión normativa nos remite a la necesidad sentida de reforzar el control de la ortodoxia tras el triunfo del protestantismo con la Reforma en Europa. Nos interesa recalcar que estas aportaciones a los procedimientos o técnicas de la evaluación supusieron una consolidación del saber y del hacer educativos como mecanismos de control. Tuvieron una amplia y profunda huella en la cultura de la evaluación. Se evalúa y se examina para comprobar el dominio de la verdad, del dogma, para estimular la competitividad como motivación: evaluar para definir el canon y la norma. Son peculiaridades que hoy nos parece que son inherentes al desarrollo del currículum al que se les asocia. Estas prácticas se consolidaron con fuerza proporcionando una base importante en la cultura de la evaluación.

Si miramos más de cerca el escenario cultural donde cobra significado la teoría y la práctica de la evaluación, podremos ver con claridad la aceleración histórica del tema que nos ocupa. El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua no recoge el verbo evaluar hasta la edición de 1989, con el significado de "estimar los conocimientos, actitudes, aptitudes y rendimiento de los alumnos", lo cual indica la tardía incorporación de su uso en el lenguaje más común. Evaluar tenía su equivalente en el examinar.

Los textos básicos de la disciplina de Didáctica General —que ha tenido este tema de la evaluación como objeto de estudio— apenas dedican atención alguna a la evaluación; ni siquiera a los exámenes, que han tenido una evidente presencia en la práctica y un notable peso en los sistemas educativos. Hasta muy avanzada la segunda mitad del siglo pasado, en los ámbitos académicos de la formación del profesorado y en el de especialistas de la educación, apenas se le dedica atención en la mayoría de los textos más usados en España. Las obras de STÖKER[1], (1960), TITTONE[2] (1963), SCHMIEDER[3] (1966), o MONTILLA[4] (1966) no la consideran. Los textos de Luiz A. de MATTOS[5] (1960) y de LARROYO[6] (1958) sí que

la tienen en cuenta, otorgándole la finalidad de vigilar y corregir el aprendizaje. LARROYO incluso distingue entre evaluación interna (la que realiza el docente) y la externa (que la realiza alguien desde la administración): MATTOS señala: "el profesor tendrá que hacer lo mismo que un médico competente y meticuloso haría con sus pacientes antes de prescribirles un tratamiento específico para su enfermedad. MAÍLLO[7] (1973) publica la Enciclopedia de Didáctica Aplicada y en ellas aparece tratado el tema de la evaluación como comprobación del trabajo escolar.

1. Entiendan todos que el mismo día del examen escrito, si alguno, a no ser impedido por causa grave, no asistiere, no se tendrá ninguna cuenta de él en el examen.

2. Sean fieles en llegar a tiempo a la clase para recibir el tema de la composición y lo que entonces el Prefecto por sí o por otros les va a entregar; y termínelo todo dentro del tiempo de la clase. Porque no les será permitido, ni siquiera con el mismo Prefecto, o con el que hace sus veces, después de decretado silencio.

3. Conviene que vengan preparados con los libros y las demás cosas necesarias para el examen escrito, a fin de que no tengan necesidad de pedir nada a otros mientras escriben.

4. Ha de escribirse según el grado de la clase de cada cual, con claridad y conforme a las palabras del tema, de la manera indicada: sepan que lo escrito ambiguamente se tendrá por falta; y que las palabras omitidas o temerariamente cambiadas con objeto de evitar una dificultad se tomarán por equivocaciones.

5. Cuídese de los que están sentados juntos: porque si tal vez dos composiciones se encontraren semejantes y repetidas, las dos se tendrán por sospechosas, ya que no puede determinarse quien ha copiado a quién.

6. Para evitar los fraudes, si a alguno se le da permiso de salir luego que ha comenzado a escribir, deje éste con el Prefecto el tema de la composición y todo lo que haya escrito, o con el que entonces presida la clase.

7. Terminada la composición, cada uno en su lugar revise, corrija y pula cuanto quisiere lo que escribió; porque en cuanto haya sido entregada la composición al Prefecto, si algo debiera corregirse, no se podrá ya hacer.

8. Según el Prefecto lo haya ordenado, cada uno doble según la costumbre la composición y por detrás escriba solamente su nombre con el apellido, en latín, para que más fácilmente se puedan ordenar alfabéticamente las composiciones de todos, si fuera necesario.

9. Cuando cada uno se acercare al Prefecto para entregar la composición, lleve consigo sus libros, para que una vez entregada salga inmediatamente en silencio de la clase; los demás, cuando salgan los otros, no cambien sus puestos, sino terminen la composición en el lugar en que la empezaron.

10. Si alguno no terminare la composición en el tiempo señalado para hacerla, entregará la parte que haya hecho. Por eso conviene que todos entiendan cuánto tiempo se da para escribir y cuánto para corregir y revisar.

11. Finalmente cuando lleguen al examen, lleven los libros explicados ese año y sobre los que van a ser interrogados; y mientras uno es interrogado, los demás que asisten atiendan con diligencia; pero ni asientan a los otros, ni corrijan si no se les pide.

Figura 4.2. Reglas para el examen escrito de la **Ratio Studiorum**, 1599.

4.5. La cultura (no solo pedagógica) de la evaluación en educación

La evaluación es un término cuyo uso esté extendido por diversos ámbitos, (por ejemplo, en la psicología o en la medicina) incluido el de la educación. Es, como decimos, una práctica natural en la vida cotidiana, que cumple diversas funciones, se concreta en formas de operar de los seres humanos y que se hace presente en el lenguaje que comúnmente practicamos. Antes que constituir una práctica especializada, estamos ante mecanismos que están implícitos en la cultura. Podría decirse que todos participamos de una especie de saberes de la evaluación de muchas maneras.

Este sentido amplio de cultura de la evaluación en la educación escolarizada se condensa en quienes participamos de esa cultura en una particular amalgama de ideas, prácticas y valoraciones que son la base de los comportamientos evaluadores que tenemos, de las explicaciones que damos y de las argumentaciones que legitiman y nos justifican al emitir juicios. Si las actividades de evaluación están presentes en la vida corriente de las personas, si, como es lógico, sobre su realización mantenemos opiniones distintas y hasta mostramos actitudes encontradas, quiere decirse que la evaluación es una actividad que constituye un rasgo de la cultura anclada en la subjetividad de las personas y no solo en las reglas y usos de las instituciones, en nuestro caso, escolares. De esa cultura participa el profesorado, los padres y madres, el alumnado, los administradores de la educación y muchas más personas en la sociedad.

¿Qué comportamientos, enfoques o puntos de vista se han acumulado en la cultura de la evaluación? Han echado raíces en la cultura de la evaluación, al menos, los siguientes rasgos:

- La evaluación y el sometimiento a otros. En un clima de relaciones asimétricas, si además el comportamiento de quien evalúa es autoritario, la evaluación se convierte en una herramienta para el profesorado que puede utilizarla como amenaza y con arbitrariedad. No está lejana la conducta familiar de castigar por haber suspendido alguna o varias asignaturas.
- La tradición disciplinaria por medio de dispositivos. El desequilibrio de poderes entre jóvenes y mayores o entre alumnos y profesores se consigue no por el ejercicio de la fuerza, sino por medio de dispositivos (como FOUCAULT nos mostró) en la escuela. La evaluación que se separa formalmente de la actividad escolar es un recurso regulador de la vida del alumno y alumna: ordenan el tiempo, los ritmos de trabajo, etc. El recurso de echar mano de la potestad más que de la autoridad para dirigir la enseñanza es muy usual entre el profesorado, que no ve en ello su derrota pedagógica. ¿Qué tipo de evaluación se realiza cuando un niño llega a casa y dice: "me han puesto un cero"? Estamos ante un instrumento para el control, uno de los mecanismos más potentes para uso de los profesores para controlar al grupo. En la preocupación por la autoridad que actualmente tiene un sector del profesorado y que está generando legislación al respecto, creemos que late una pérdida del poder de la potestas y de falta de autoritas. Ésta no se puede adquirir por ley. La potestad de dar calificaciones que estimulen o inhiban al alumnado, pierde su valor para el menor en una sociedad democrática, cuando el adulto no puede "tocar" al alumno o cuando adulto y menor aprenden muchas cosas juntos. Sería más conveniente ganar prestigio, darle la voz y tratarlo como corresponde a sujetos de derechos (y de deberes).
- La función académica de control de los aprendizajes. Si suponemos que hay una correspondencia entre lo que perseguimos que se aprenda (los fines) lo que

realmente se aprende (los resultados reales) y lo que detectamos con la evaluación, entonces con la realización de ésta podemos comprobar si funciona el ciclo de la acción. La exigencia académica comprobada por la evaluación analiza la ordenación de las prácticas educativas; el acoplamiento del sujeto a las exigencias (el éxito) o la falta de acoplamiento o el fracaso.

• La evaluación posibilita la jerarquización de los sujetos evaluados. Seamos o no conscientes de ello, las calificaciones obtenidas permiten o no subir por la pirámide truncada del sistema educativo. La certificación del mérito es una función esencial —en ocasiones la única— que la sociedad adopta para distribuir ciertos bienes, dar prioridad a los que obtienen mejores resultados, a los que se les considera más aptos. La lucha por hacer de la evaluación un recurso de valor educativo (sobre todo en los niveles obligatorios) topa con la fuerza de la implantación de esta función de discriminar entre unos y otros, incluso hasta el punto de perder de vista otras funciones educativas esenciales. Es una forma eficaz de garantizar a la sociedad la posesión de las capacidades que después se utilizarán para acoplar individuos a diferentes actividades y puestos de trabajo. Éste es un rasgo de la modernidad con proyecciones contradictorias. Por un lado, la evaluación es un instrumento que al jerarquizar a los individuos por su valía, suple a las jerarquías estamentales, de privilegios de casta, de nacimiento y de clase social. Sirve a la formación de otras clases sociales (las de los más y los menos educados) que da más oportunidades a todos. Pero la otra cara de la invención nos da motivos de preocupación. La evaluación se utiliza para legitimar desigualdades, etiquetar al sujeto y mantener la ilusión de que realmente se evalúan capacidades, cuando es fácil demostrar que el conocimiento y capacidades evaluados son irrelevantes. La evaluación en vez de servir para conocer, la utilizamos para excluir (Véase J. M. ÁLVAREZ[8])

• La evaluación de destrezas y competencias profesionales. Es caprichosa la especialización de significados de las palabras a lo largo de su evolución y cómo teniendo un origen común se van separando hasta nombrar a cosas distintas. Es el caso del concepto y adjetivo profesional. Cuando decimos formación profesional nos referimos al logro de aprendizajes cuyo fin es adquirir el conocimiento y habilidades para desempeñar con eficacia un trabajo eficientemente. La adquisición de conocimientos y habilidades para ser un competente cirujano no se le denomina formación profesional, sino ser un buen profesional. La medicina es una profesión; a quien forma la formación profesional es un trabajador. La educación profesional forma en competencias específicas, para la profesión se requieren largos períodos de tiempo con contenidos más elevados y específicos y de más alta cualificación. El profesional no solo está capacitado, sino que es propio de su puesto el tener que decidir, tiene mayor responsabilidad, goza de más autonomía. La competencia del

trabajador estará muy nítidamente delimitada, podremos evaluarla con bastante precisión. La competencia del cirujano implica tomar decisiones, hacerlo a tiempo, prepararlas, tener alternativas y poder decidir cuando vea lo que realmente requiere el caso. No está engarzado de la misma forma el conocimiento con la acción y con la toma de decisiones. No tienen igual nivel de complejidad tanto el conocimiento como la práctica de uno y de otro.

En los últimos años el modo de evaluar las tareas de un "trabajador" se ha intentado trasladar a los modos como se realizan las de un "profesional". Aunque en ambos casos hablemos de competencias, el significado de ese término hay que matizarlo y diferenciarlo. La evaluación de competencias del mundo laboral no es válido trasladarlo a la evaluación de cualquier otro objeto o sujeto.

• La evaluación ha sido colonizada por la psicometría y el psicodiagnóstico. Reducir la complejidad de una persona, su singularidad, lo que piensa y siente, la huella que le ha dejado su pasado y las esperanza que tiene para su futuro, así como las cualidades que despliega en cada contexto, a creer que puede descubrirse todo eso aplicándoles una serie de pruebas que normalmente se desarrollan con papel y lápiz, es un osado acto de fe. Los test (pruebas) han tenido una fuerte presencia en los EE.UU. y su influencia en la educación se ha filtrado a través de psicología y de las políticas educativas de reformas que tanto han calado y arraigado en la cultura pedagógica de los docentes, ante todo por la comodidad para realizar su corrección. Ofrecen pocas posibilidades poder servir de retroalimentación para corregir los déficits del alumnado, solicitándoles respuestas cortas del tipo verdadero-falso o señalando las respuestas correctas entre unas cuantas opciones, algunas de ellas inevitablemente absurdas y sin embargo quienes las padecen tiene que pensar en ellas.

La osadía en nuestro caso ha sido la de creer que con una prueba "tipo test" podemos conocer al alumno, el estado de su conocimiento y que, a partir de esa información, podemos trasladar a nuestro campo la respuesta irónica que dio BINET al preguntarle ¿qué es la inteligencia? Y contestó: "lo que miden mis test". En educación se sacraliza el procedimiento o las técnicas de evaluación y se acepta que el aprendizaje valorado es el que miden las pruebas con las que se evalúa.

• La reacción cualitativa al dominio del cuantitativismo. La ilusoria cientificación de las prácticas de evaluación puede producir monstruos de la razón moderna, al querer medir lo que no es medible, al cuantificar lo que no puede expresarse por números, salvo que hagamos una drástica reducción de significados de la información que tenemos del alumno a una cifra. Las cosas más importantes de la vida no son cuantificables. ¿Cuánto de felices somos, de solidarios, críticos, creativos, formados…? Simplemente, hay que aceptar que una cosa es el mundo físico o de la naturaleza y otra el de la vida o del espíritu. Los números son

indispensables para lo que pueden ser útiles. El conocimiento en el que debe apoyarse la evaluación tiene que ir más allá de los números. O más acá, porque el juicio de evaluación antes de ser un guarismo es una valoración del estado de los sujetos.

Afortunadamente, desde diferentes zonas del saber y de la investigación se han abierto paso metodologías que, por contraposición a las anteriores llamamos cualitativas. Disponemos de opciones metodológicas variadas, pero quedan reductos muy resistentes para los cuales sigue siendo válido aquello de que todo lo que no se mide no cuenta. A la evaluación educativa no le ha llegado todavía con fuerza estos enfoques más blandos, pero más acordes con la naturaleza de nuestras prácticas. Si llegó algo, ahora está en recesión.

Las demandas de la evaluación de programas, las peticiones de acreditación de méritos, la necesidad de la estadística sobre el sistema, son formas de evaluar que se van introduciendo en la cultura de la evaluación

Evaluar no es solo, ni fundamentalmente, el ejercicio formal de una técnica o la aplicación de unos instrumentos, sino una práctica con implicaciones de y para las personas, con raíces en valores, con visiones de la educación no coincidentes, con la apoyatura en legitimidades distintas, arropadas en simples creencias del sentido común o en sistemas complejos de pensamiento. En ella caben desde una costumbre que se plasma en las modalidades informales de valorar en la actividad cotidiana. Esos usos constituyen la sabiduría práctica que se manifiesta en los modos más formales de hacer evaluaciones.

Desde estas consideraciones podemos decir que estamos ante una construcción cultural, social, psicológica y pedagógica no ajena a creencias, modos de pensar y de obrar de opciones políticas y económicas; es decir estamos ante una actividad teórico-práctica con múltiples aristas gobernada por el habitus que ha cristalizado como una invención cultural que determina nuestra visión de la educación. Los profesores con frecuencia piensan, planifican y realizan la enseñaza desde el imperativo de tener que evaluar. El ritmo del trabajo escolar, el de la cobertura de contenidos de los currícula se deciden en función de los modos y tiempos de evaluar, etc. En todo caso hay que señalar, desde el principio, que ha contribuido decisivamente a la constitución de la forma moderna de entender y hacer la educación. En ese proceso ha producido algunos efectos positivos junto a otros negativos, en cierto modo inevitables, dada la sociedad en la que vivimos; aunque en parte, también, por las opciones que se han ido tomando en el proceso de su asentamiento.

Muchas consecuencias se derivan de este planteamiento. Destacamos algunos principios y consecuencias como resumen.

a) La posición que tomamos ante la educación o la enseñanza tiene que ver seguramente con la postura que adoptemos ante la evaluación y al revés. La

educación moderna ha incorporado a la evaluación como un núcleo central en los sistemas educativos. Mantenida y estimulada por las pedagogías conservadoras y represivas como medio de control, la pedagogía asistida por las corrientes positivistas dominantes se ha estancado en una acepción guiada por las visiones de eficacia y en busca de los resultados tangibles.

b) La evaluación es necesaria, pero realizada de otra manera, más personal e individualizada, lo cual es difícil dadas las posibilidades del profesorado.

c) El profesorado y cualquier otro "evaluador" reflejará de alguna forma y en alguna medida la cultura sobre la evaluación con su filtro reflexivo. Se evalúa de acuerdo a una cultura socialmente compartida.

d) Deberíamos evitar las formas de evaluar que no sean necesarias.

e) Seguramente se producirán situaciones, se evaluará por procedimientos contradictorios en los supuestos epistémicos, sociales, éticos o pedagógicos. No es extraño ver cómo se trasladan métodos del mundo de la naturaleza al ámbito de las ciencias sociales. ¿Se puede evaluar la calidad del aprendizaje a través de procedimientos de "lápiz y papel"?

f) Se producirán, sin duda, posiciones que amalgamen supuestos de la cultura de la evaluación en el sentido antropológico (apartado b) con otros componentes.

4.6. La evaluación rige también al conocimiento en educación

El conocimiento de la evaluación tal como hoy podemos percibirla (con funciones añadidas y métodos variados), constituye un núcleo de conocimiento fundamental para entender el sistema educativo en España desde los años setenta como ya comentamos.

Hemos analizado también ante el dato de que la preocupación por la evaluación se incorpora relativamente tarde a las discusiones y a la investigación sobre este gran tema (es una narrativa reciente, pero muy potente). Su desarrollo está emparentado con el de la escolarización, pero pronto se convirtió en una piedra clave de la bóveda no solo en los sistemas educativos contemporáneos, en las administraciones educativas y en las prácticas de aula, sino que hoy podemos apreciar su preponderancia en el discurso sobre la educación.

La fulgurante ascensión de la presencia de la evaluación en el discurso, primero, y en la práctica educativa después, nos indican cambios profundos en el sistema que no se producen al azar. El éxito de este concepto es el fruto de una conjunción de factores que trataremos en otro lugar. Veamos dos ejemplos del reciente crecimiento teórico tardío de la evaluación entre nosotros.

La producción en España de textos escritos (componentes objetivados del

discurso) referidos a la evaluación que fueron registrados en el ISBN[9] entre 1980 y 2011 creció progresivamente de forma muy rápida en el período 1980-2001 y continuó haciéndolo después, aunque a un ritmo menos acusado (véase la Figura 4.3)[10].

Si buscamos en los textos legales básicos que regulan el sistema educativo (las leyes de educación, como solemos reconocerlas), las veces que se menciona el término evaluación, podemos comprobar como a medida que se han sucedido dichas leyes en el tiempo, se han preocupado y ocupado cada vez más de introducir la evaluación en las regulaciones que se establecen en el ordenamiento del sistema (ver la Figura 4.4). La producción escrita, por supuesto, no solo ha crecido en el tópico de la evaluación, pero en éste el incremento es mayor. Esta presencia creciente tiene que ver con el aumento de la preocupación por el control del alumnado, del profesorado, por la regulación de las instituciones educativas y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Otros temas tan relevantes o más que el que nos ocupa no reciben tanta atención.

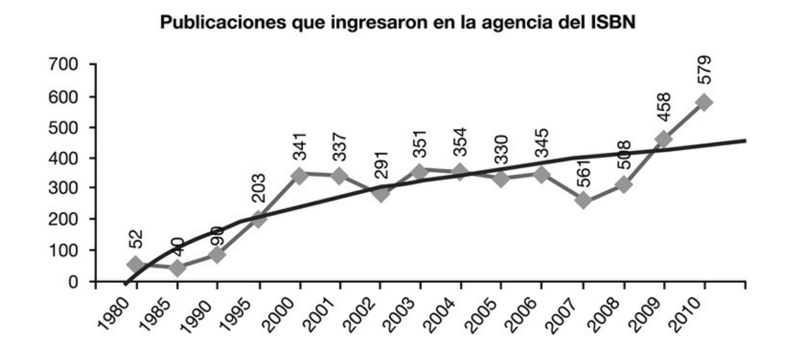


Figura 4.3. La producción escrita sobre evaluación en el período 1980-2011.

Como contamos con una arraigada tradición de intervencionismo burocrático en la regulación de las cuestiones que tienen relación con el desarrollo del currículum (a lo que le hemos llamado "hacer pedagogía a través del Boletín Oficial), el análisis de la legislación es útil porque ahí podemos ver la pedagogía oficial que se trasmite por vía administrativa y que acaba repercutiendo en el hacer del profesorado.

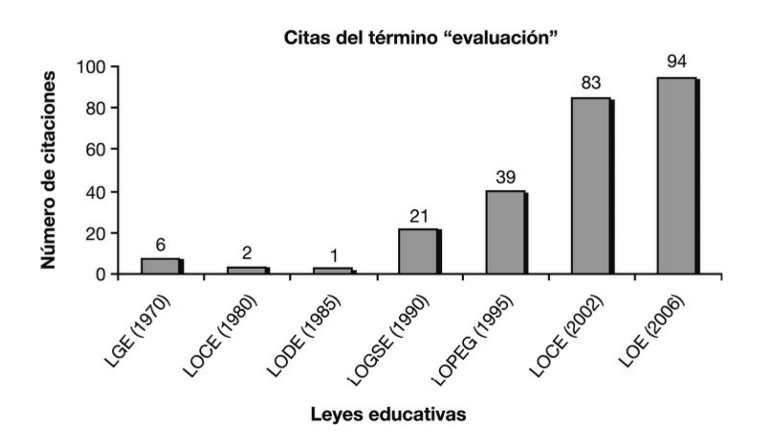


Figura 4.4. Número de menciones del término evaluación en las leyes generales que regulan la educación no universitaria en España.

Una mirada a las leyes generales de educación nos ilustra con algo más de concreción acerca de la creciente presencia de las menciones a la evaluación en el sistema educativo español y en qué funciones lo hace. En el discurrir de un período que va de 1970 a 2006, se han sucedido siete leyes generales a un ritmo muy rápido. En ese recorrido se ha ido modelando un discurso que incide en diversos aspectos y modalidades de la evaluación. En primer lugar destaca la creciente preocupación por el tema de una ley a otra. Con la LGE (1970) se produce una ruptura con la tradición, al proponer la evaluación continua frente al examen tradicional con el fin de "humanizar" pedagógicamente las prácticas tradicionales de exámenes, reválidas, tratando que se juzgase con más matices a los estudiantes, etc.

En la actualidad, sin apelar a la evaluación no podemos comprender ni valorar lo que significan las prácticas actuales de enseñanza-aprendizaje, la organización de las instituciones educativas, el ejercicio de la función social de éstas, el ejercicio de la profesionalidad docente, los comportamientos del alumnado, la configuración de la individualidad de los menores y jóvenes, su autoconcepto, las relaciones interpersonales, las que se llevan a cabo con las familias, el clima de orden y disciplina y las mismas políticas educativas.

¿Es necesaria tanta presencia de la evaluación? ¿Acaso es inevitable? ¿Es conveniente? ¿Se ha montado un aparato cada vez más extenso de control para mejorar las prácticas, o para otras funciones que no se declaran o permanecen ocultas? ¿No sería necesario un regreso al sentido común que nos dice que lo importante es educar, facilitar cultura, formar para la ciudadanía y otros aspectos estimulantes, en vez de fiar la calidad a los resultados de las evaluaciones que están ocupando un lugar desmedido en los discursos y una presencia cada vez más amplia del tiempo de educar y educarse en el sistema educativo?

4.7. La extensión de funciones y la variedad de métodos

A la pregunta de cuál es la razón de la notable presencia de la evaluación en las prácticas del sistema educativo, cualquier persona lega diría que para ver si los alumnos y alumnas superan las exigencias que se plantean. Pero hay algo más. La desmedida presencia de la evaluación se debe a la diversidad de funciones que hoy se le asignan, muchas de las cuales tienen que ver no solo con la comprobación del progreso de los estudiantes, sino también con el control y regulación del pensamiento y de las conductas de los individuos, de inculcación de patrones morales, de dominio de los adultos sobre los pequeños y de control sobre el conocimiento, señalando cuál es más idóneo para ser impartido, aprendido y cultivado. Son importantes, además, las funciones de regulación del tránsito de los alumnos por el sistema educativo (de las líneas de progreso), de la selectividad y de la jerarquización de estudiantes. Es un instrumento que sirve para verificar el cumplimiento de la ordenación administrativa del currículum. Es un medio para el control de resultados, Es una forma de justificar y de garantizar ante la sociedad el buen uso de los medios empleados. Es, en definitiva, una forma de ejercicio del poder disciplinante no "cruento", con implicaciones morales, que suele ser aplicado como si se tratara de una actividad meramente técnica para asegurar el funcionamiento de un sistema educativo que es un sistema social de disciplinamiento, de distribución del conocimiento y (last but not least) para el control de los procesos instructivos.

Las funciones de la evaluación, como puede verse en la columna primera de la Figura 4.5, se van acumulando progresivamente, como si la narrativa de la evaluación fuera incorporando razones para hacerse presente en los ámbitos que va colonizando. Cada vez cubre más necesidades, se aplica a más aspectos, se convierte en un concepto necesario. Bien es cierto que en las leyes las regulaciones son declaraciones de intenciones, con finalidad orientadora. Pero el hecho de que la retórica se haga más presente, es una señal de lo que puede que se quiera hacer en la práctica. Se evalúa para y por muchas razones, se quiere evaluar a todo y comprobar su eficiencia, aunque, después solo sean sujetos de la evaluación los más débiles y aquellos aspectos que no ponen en entredicho a las administraciones, a los profesores por delante de los alumnos.

A partir de 1983 se estipula la introducción de pruebas externas aplicadas a los centros y a los elementos del sistema, incluida la Administración, adjudicando esa función a un ente de la misma, al margen de la inspección, al que se le denominará a lo largo del tiempo de distintas formas, CNIDE, INCE, Instituto de Evaluación… Las administraciones y las agencias que realizan las evaluaciones externas parecen desconfiar del control que se realiza a través de la regulación del currículum, así como de la evaluación que hacen los profesores, poniendo un énfasis cada vez más en esos diagnósticos externos, de los que se espera una mejora de la enseñanza, aunque, generalmente, tienen poca capacidad para

intervenir en la renovación de la práctica. Hoy, al menos entre nosotros, el informe PISA anula a cualquier otro informe u opinión que lo contradiga. El director del proyecto PISA es reclamado por las instituciones a dar conferencias acerca de los datos del país, cosa que no se hace con las personas más reputadas de las mejores universidades del mundo.

Tabla 4.5. Las leyes generales de educación analizadas desde las dimensiones de: las funciones que pretende que alcancen, los aspectos en los que interviene, quiénes la padecen y qué se ha hecho

LEYES	Función de la evaluación pretendida	Aspecto regulado en que se interviene	Sobre quiénes recae la evaluación	Iniciativas y acciones sobre los que se incidió
LGE 1970.	Dar un sentido pedagógico supliendo los exámenes tradicionales.	Las prácticas de evaluación del profesorado.	Sobre el alumnado.	Se crea CENIDAE e ICEs- Difusión: cursos de formación, publicaciones.
	Servir al ciclo tecnológico. Objetivo-actividad y comprobación.	El diseño o programación de la enseñanza.	Las formas de programación docente.	Las formas de programación docente.
LOECE, Estatuto de centros, 1982.	Control de los centros.			
LOGSE, 1990.	Estudiar el adecuado funcionamiento del sistema generando una percepción global del mismo.	Realización de pruebas diagnósticas externas.	Sobre todos los elementos del sistema (¿?).	Se crea el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).
	Garantizar la regulación efectiva del currículum común de cara a los profesorado y a las CC.AA.	Establecimiento de criterios de evaluación en las regulaciones del currículum.	Teóricamente sobre materiales, profesorado y Comunidades Autónomas.	Control de libros de texto. Inspección educativa. La alta inspección.
	Adecuación a las necesidades educativas y demandas sociales.	Retórica.	Teóricamente a todos los elementos del sistema.	INCE- Promover investigaciones evaluativas sobre el sistema.
LOPEG, 1995.	Efecto social publicando los datos.	Evaluación externa periódica de los centros. Autoevaluación de los centros.	Todos los centros sostenidos con fondos públicos.	Hacer públicos los resultados generales de cada centro. INCE.
	Control de calidad del profesorado y establecimiento de la carrera docente.	Evaluación externa periódica del profesorado.	Todo el profesorado de los centros sostenidos con fondos públicos.	
LOCE, 2002.	Responder de los resultados en régimen de autonomía de los centros.	Cada centro se autoevaluará.	Todo el profesorado de los centros sostenidos con fondos públicos.	Intensificar los procedimientos de evaluación de alumnos, profesorado y centros. Transformación del INCE en el INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo).

LEYES	Función de la evaluación pretendida	Aspecto regulado en que se interviene	Sobre quiénes recae la evaluación	Iniciativas y acciones sobre los que se incidió
	Elaboración periódica del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación.	Planes de evaluación externa.		Hacer públicos los resultados.
	Notación "dura" de los resultados de aprendizaje, incluso con decimales.			Cambio a sistema numérico de notación.
	Control general de resultados.	Evaluaciones generales de diagnóstico en Primaria y ESO. Sobre áreas, asignaturas y competencias básicas del currículum.		
LOE, 2006.	Rendición de cuentas desde la autonomía de los centros.			
	Asegurar el currículum común.	Regulaciones de objetivos, contenidos, criterios de evaluación y establecimiento de competencias básicas para todos.		
	Evaluación diagnóstica de competencias.	Prueba externa al final del segundo ciclo de Primaria.		
	Evaluación general.	Calidad y equidad, orientar la política. Detección del progreso en el logro de los objetivos establecidos.	Todos los agentes, procesos educativos y de aprendizaje, resultados, dirección, inspección y la Administración.	Instituto de evaluación.
	Función docente.	Mejora de sus actividades.	Profesorado funcionario.	Carrera docente (Proyecto).
	Sistema coordinado de estadística para todo el Estado.	Sistema Estatal de Indicadores de la Educación.	Todas las Comunidades Autónomas.	

4.8. La diversidad de métodos, la magia de los números y la deriva al cuantitativismo

La variedad de funciones, objetos, proponentes y receptores de la evaluación exige obtener una información en la que se apoyará el evaluador para realizar su juicio. En el curso del desarrollo de la cultura de la evaluación se han ido reuniendo, en el acerbo cultural sobre la educación, metodologías e instrumentos muy diversos y de desigual poder diagnóstico. Creemos que para ponderar la importancia de un sistema o de un instrumento de evaluación, que lo es también de investigación, debemos considerar el tipo, la pertinencia y la profundidad de la información de la que dispone el evaluador que puede proceder de diversas fuentes y con formatos distintos. Las preguntas fundamentales que hemos de formularnos son; ¿qué relevancia tiene la información que se obtiene sobre el aprendizaje del alumno aplicando una prueba objetiva? ¿Cómo conocer mejor el trabajo hecho por el alumno a lo largo de un período de tiempo: provocando su pensamiento en una elaboración escrita (examen) o manteniendo una conversación con él (examen oral)? ¿Tendremos posibilidad de obtener información válida y suficiente para evaluar si conseguimos un objetivo de la Educación para la Ciudadanía, por ejemplo?

Evaluar es emitir juicios sustentados en una determinada y pertinente información para elaborar el conocimiento desde el que se hace el juicio. La potencialidad de la evaluación, en definitiva, depende de la calidad informativa de los instrumentos y de las metodologías que se utilicen. Los instrumentos de

evaluación son mediadores de ésta. El profesorado imparte conocimientos, pero también reparte suficientes e insuficientes aprobados y suspensos; es decir asigna etiquetas a quienes evalúa, interviniendo en su futuro. Todo esto ocurre en muchos casos apoyándonos en una información muy precaria, parcial. El buen profesional de la medicina pide la analítica que considera le va a proporcionar la información que necesita para emitir un juicio de evaluación sobre el estado del paciente y proponer el tratamiento adecuado.

Para clarificar los modos en que realizamos evaluaciones proponemos ordenarlos según tres dimensiones: **a)** la de su formalidad-informalidad, **b)** la de si están o no validadas como metodologías desde el punto de vista epistémico, **c)** el que sean de tipo cualitativo o cuantitativo.

Entre los procedimientos informales se encuentra la observación de los alumnos, o de cualquiera que sea el objeto de evaluación, la vigilancia y seguimiento mientras se realiza el trabajo en clase, la conversación entre las personas (profesorado y alumnado), el dar noticia al alumno del aprecio que se le tiene, etc. Son formas de recoger información que utilizamos sin apoyo científico alguno y que se suelen expresar de forma. Es, sencillamente, lo que hacemos en la vida.

Un segundo tipo de instrumentos son aquéllos que se diseñan ex profeso para recoger información específica. Los hay que dejan tiempo ilimitado para la realización de la prueba de evaluación, mientras que en otros casos sí que se acota la duración porque el tiempo invertido para cumplir con la prueba es un criterio implícito añadido a lo que se considera aprendizaje valioso. No solo se es listo, sino además se es rápido en demostrarlo. Esta asociación de conceptos parece explicarse por la teoría implícita que establece que la rapidez significa facilidad de recuperación de contenidos en la memoria, el haber prestado atención a su almacenamiento, etc. Como hemos comentado en otro lugar, estos rasgos que, hoy vemos en algunos concursos de la TV, se explican acudiendo desde la Ratio Studiorum hasta la técnicas de producción en cadena y una visión de la vida como paso fugaz sin detenerse a ver el paisaje. Frente a la lectura rápida preferimos parar el ritmo lector y reflexionar sobre lo que se lee. Frente a la prueba de evaluación de rápidas respuestas, preferimos otras donde haya que plantearse.

Entre los instrumentos para llevar a cabo la recogida de información sobre la que se asentará la evaluación, los hay de dos tipos: los que proporcionan los resultados expresando el juicio de evaluación en forma cuantitativa; que puede ser un número en una escala, un porcentaje, un puesto en una ordenación (exámenes, test, cuestionarios, pruebas objetivas, diagnóstico clínico, competiciones entre alumnos o candidatos a algo). Un segundo repertorio lo constituyen los procedimientos formales de carácter cualitativo, que proporcionan

la información en términos de argumentaciones, informes, etc. Finalmente, se pueden citar determinados procedimientos de evaluación formales heredados como costumbres arraigadas en la tradición cultural de evaluación: tribunales, pruebas de selección, concursos, etc.

¿De qué nos informan los números en la evaluación? Parece que los números guardan algo o mucho del haber estado ligados al universo de lo sagrado, a lo absoluto, seguro, ordenado y jerarquizado, a un signo de la perfección; en suma, al orden. Pero también al mundo misterioso que no comprendemos. ¿Cómo explicar, si no, la identificación de algunas personas con un número, esperando de él la suerte en sus vidas; el que las compañías aéreas suprimen la fila 13 en los asientos de los pasajeros? Los números han sido investidos incluso de la capacidad de expresar y de construir conocimiento, de valorar a los seres humanos individual y colectivamente. Esas cualidades nos pueden hacer creer que otros modos de narrar lo que concebimos que es el mundo no dan la seguridad de aquéllos, a pesar de disponer de otras formas alternativas ya consolidadas de entender, en nuestro caso, la educación.

A finales del siglo XIX, BINET consideraba que la relación entre inteligencia y tamaño del cráneo era indiscutible. Así lo enseñaba desde la dirección del Laboratorio Experimental de Psicología de la Universidad de la Sorbona. La tesis craneométrica la abandonó más tarde y dio un salto epistémico notable. Desechó esta tesis y, a cambio, propuso la de que el grado de inteligencia se demostraba dando respuesta a una serie de preguntas, resolviendo problemas y el cumplimiento de una serie de tareas. La puntuación media obtenida por todos los sujetos de la población determina la edad mental propia de cada edad real (cronológica).

Un niño de una edad determinada puede obtener puntuaciones más altas que la media que corresponde a su edad (entonces, tiene un cociente intelectual superior al "100", si lo obtiene más bajo entonces el cociente intelectual es menor que "100").

BINET intentaba descubrir algo difícil de atrapar: la inteligencia natural separada de la cultura escolar y, por supuesto, de la del medio ambiente. Una posición coherente con los planeamientos biologicistas que anteriormente había defendido. Estos dos supuestos han dominado el discurso psicológico y, en buena medida, tienen todavía audiencia. Sus implicaciones para la educación han sido determinantes. Si no mejoramos las capacidades humanas con la educación ¿qué hacemos aquí?

4.9. La evaluación asciende a la categoría de racionalidad científica

En el año 1949 TYLER[11] publicaba su obra Principios básicos del currículum (obra que se tradujo al español en 1973). Ésta es conocida por ser la primera propuesta articulada para entender el currículum, cómo se organiza y cómo se desarrolla. Lo interesante es que por vez primera la racionalidad que ha de seguirse para llevar a cabo tales operaciones es tecnológica: consiste en seguir el procedimiento de articular y secuenciar los pasos siguientes: **a)** clarificar los objetivos que perseguimos para definirlos con precisión, única forma de saber si se logran o no, no hay término medio para este esquema eficientista; **b)** seleccionar las actividades que nos conducirán al logro de esos objetivos y **c)** ver lo que hemos conseguido, confrontándolo con lo que queríamos obtener.

> "La evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos; por lo tanto, supone determinar tanto los aciertos, como los defectos de los planes. Así ayuda a verificar la validez de las hipótesis sobre las que se fundó la organización y preparación del currículum y a comprobar la eficiencia de los instrumentos que lo aplican, o sea los docentes y restantes factores. Su resultado final permitirá determinar cuáles son los elementos positivos del currículum y cuáles, por lo contrario, deben corregirse".
>
> (Pág. 108.)

TYLER completa el esquema, lógicamente, con la necesidad de saber desde dónde parte el alumno con un diagnóstico inicial. Se muestra más ecléctico en los métodos. Todo testimonio válido acerca de las pautas que procuran los objetivos de la educación constituye un método idóneo de evaluación (pág. 110).

Hilda TABA[12] (1062), otro referente en los inicios de la teoría del currículum planteaba que:

> "La evaluación es el proceso de determinar en qué consisten estos cambios y de estimarlos con relación a los valores que están representados en los objetivos, para descubrir hasta qué punto se logran los objetivos de la educación".
>
> (Pág. 411.)

La evaluación además de servir para todo lo dicho, se ha incorporado a los relatos acerca de cómo ordenar, gestionar y controlar la educación, al saber hacer de la enseñanza, al concepto de calidad, a las formas de actuar del profesorado, dotándola de una cierta racionalidad. El evaluar aparece de este modo como un fenómeno o práctica que viene exigida por un esquema racional en el que su presencia se considera necesaria, no ya por imperativos del sistema, sino por su legitimidad técnico-científica. Una elevación de la entidad de la evaluación que oscurecerá fines menos atractivos de la misma. La evaluación no es solamente la forma de vigilar y corregir, de hacer diagnósticos del alumno para guiarlo mejor en el proceso del aprendizaje o de comprobar el trabajo escolar realizado: es una forma de comprender la educación.

El principal mentor de esta sublimación de la evaluación que pasa a ser parte del diseño del currículum, de la lógica de la planificación de la enseñanza y de los esquemas prácticos que ha de poner en marcha el profesor es TYLER (1949, traducido en 1973), quien afirma:

> "La evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tal como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos; por lo tanto, supone determinar tanto los aciertos, como los defectos de los planes. Así ayuda a verificar la validez de las hipótesis sobre las que se fundó la organización y preparación del currículum y a comprobar la eficiencia de los instrumentos que lo aplican, o sea los docentes y restantes factores. Su resultado final permitirá determinar cuáles son los elementos positivos del currículum y cuáles, por lo contrario, deben corregirse".
>
> (Pág. 108.)

A continuación señala que lo primero que tiene que hacerse es juzgar la conducta de los alumnos, siendo imprescindible realizar las estimaciones al principio y al final del proceso con el objeto de identificar y medir lo que en su momento pudieran estar produciéndose. Y concluye: todo testimonio válido acerca de las pautas que procuran los objetivos de la educación constituye un método idóneo de evaluación.

Se produce un giro muy importante a partir de este esquema. El sentido pedagógico que la evaluación ha ido adquiriendo recoge diversas funciones. Evaluamos para ver si el estudiante nos muestra que se ha apoderado del sentido o significado del contenido. Se diagnostica para "prescribir el tratamiento". Vigilamos cómo trabaja el alumno para corregir si lo consideramos conveniente, cómo desarrolla la tarea y qué proceso sigue; es decir, vamos formándonos una visión de la evaluación como una función natural y más bien informal del profesorado, inherente y paralela a su función de enseñanza y de intercambio con el estudiante. A esta forma de evaluación se la reconoce como formativa.

A partir de la conciencia sobre el proceso que sigue el sujeto lo corregimos, lo reorientamos, lo estimulamos en el curso de la acción. Un ejercicio propio de cualquier acción humana.

La función que juega la evaluación en la organización del sistema, en la ordenación del recorrido del estudiante por el mismo, quizá nos exija dar un juicio de valor sobre el progreso realizado. Esto es algo que podemos hacer a partir de la información que hemos podido adquirir y acumular observando el desarrollo del proceso que ha seguido, el cumplimiento de las tareas y planes de trabajo que el mismo profesor ha encomendado como el mejor conocedor de las posibilidades y necesidades de sus alumnos.

En todo caso, el evaluar queda en manos del profesorado, porque es quien puede conocer esos procesos de cerca y puede dar noticia de ellos. El dominio que tenga sobre lo sustancial del poder formativo de los contenidos, el saber

elegir y conducir las actividades más apropiadas, estructurándolas adecuadamente en tareas viables en cada situación y la capacidad de percibir el significado de los "síntomas" que nos ofrece el sujeto, serán las condiciones para establecer juicios de evaluación sin tener que acudir a la utilización de instrumento alguno. El profesorado debe aprender a obtener información del alumno en el desarrollo normal de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De esta forma de ver la evaluación se derivan directrices bastante precisas para la mejora de la enseñanza y para las reformas educativas. Esos mecanismos que hemos señalados, aunque los califiquemos como naturales, no son simples ni sencillos.

El alumno percibirá la evaluación formativa como algo natural, sin trauma alguno, porque se realiza en el curso de la acción. Pero el esquema tayloriano subvierte y altera los supuestos que rigen la evaluación formativa que es inherente a la enseñanza como la labor de asistencia al aprendizaje que deben prestar los profesores en el momento en que todos esos elementos hay que formularlos y exigirlos en términos de conducta.

4.10. La antipedagogía de la pedagogía de la evaluación

> "La naturaleza de la evaluación determina el funcionamiento práctico del currículum porque los educadores tienden a insistir sobre aquello que pueden evaluar y los estudiantes sobre lo que ellos saben que van a ser examinados".
>
> (TABA, H., 1974 (1962) pág. 414.)

El espacio-tiempo educativo de los estudiantes, dentro y fuera de los centros, ha pasado a ser un tiempo dedicado más a la preparación de exámenes, que de aprendizaje sosegado, de reflexión sobre lo que se está aprendiendo, de goce por lo que de novedoso e interesante se está adquiriendo y por el intercambio que se puede mantener con otro en una estrategia de aprendizaje cooperativo en el proceso de estudio. Ya no sabemos si se concibe que examinar es una operación que sigue al aprender (para demostrar que se ha aprendido) o se aprende desde un principio con el fin de hacer frente a la evaluación. Hace falta más sabiduría práctica (especializada, desde luego) para evaluar sobre la marcha y adoptar métodos de adquirir información sobre el progreso efectivo que realizan los estudiantes que aminoren el peso de la evaluación formal en la enseñaza, desde la universidad hasta la escuela infantil.

Creemos que es preciso pensar la utopía de una educación sin la presencia tan omnímoda de la evaluación del estilo de la que ahora se practica de manera dominante y hacer del tiempo escolar unos momentos más dedicados a tener experiencias relevantes con el conocimiento sin tener que estar siempre pendientes de los controles (analizando si se cumplen o no los objetivos). Debemos rescatar a las prácticas de educación buena, quitándoles el peso y la

presión que ha alcanzado la obsesión evaluadora.

Quizá pudo haber sido de otra forma, pero lo cierto es que la evaluación es percibida por una parte del profesorado, por la crítica y la investigación como algo negativo para el alumnado (no hay que esforzarse demasiado para adivinar qué siente y piensa este colectivo). Se la rechaza porque falsea las relaciones verticales (profesorado-alumnado) y las horizontales (entre alumnos), repercute en el clima familiar, domestica los contenidos de la enseñanza y sostiene el aparato escolar en lo que tiene de irracional y absurdo. El orden necesario para el aprendizaje sería difícil de mantener en las aula sin el apoyo del poder de disciplinar que tiene la evaluación, mientras que no cambien los contenidos ahora exigidos. Una pedagogía, una forma de pensar, en la que tenga señalada presencia la preocupación por la evaluación es una educación devaluada, pues no solo suele desplazar la relevancia de los fines de la educación y de los centros educativos que dan sentido a toda la escolaridad, sino que anula el valor educativo de los métodos al ponerlos ante la obligación de someterlos a las demandas de la evaluación.

La cordura de la propuesta de una enseñanza sin exámenes ha sido una bandera de quienes, de forma individual o colectiva, han abogado por una educación más sustanciosa y atractiva y menos control, autoritarismo y también menos pesimismo para suponer que el alumno es un ser abocado al mal y no cabe hacerle el juego al Maligno.

FREINET[13] (1972), uno de los renovadores más reconocidos de la práctica educativa, consideraba:

> "Invariante núm. 19.
>
> Las notas y las clasificaciones constituyen siempre un error…
>
> "Sería valida (la nota) si fuera objetiva y justa. Puede serlo, parcialmente por lo menos, cuando se trata de adquisiciones sencillas; por ejemplo, la técnica de las cuatro operaciones aritméticas. Pero cuando se trata de trabajos más complejos, donde la inteligencia, la comprensión, las propias nociones de comportamiento entran en valoración, toda medida sistemática es descorazonadora".
>
> (Pág. 51.)

Ante la presión de los padres y del sistema por reclamar evaluaciones, nuestro autor advierte:

> "Como se trata de conceder notas con mínimo error, en pedagogía se contentan con lo que es mensurable. Un ejercicio, un cálculo, un problema, una repetición de un curso, todo esto puede suponer, efectivamente, una nota aceptable. Pero la comprensión, las funciones de la inteligencia, la creación, la invención, el sentido artístico, científico, histórico, no pueden calificarse. Entonces se reduce al mínimo en la escuela suprimiéndolo de la competición. Apenas se les toma en cuenta en los exámenes y concursos".
>
> (Pág. 52.)

PIERON[14] (1963) en su obra de docimología[15] relata los resultados de una

investigación empírica en la que demostró la arbitrariedad de las calificaciones que asignan distintos profesores a los mismos exámenes; arbitrariedad en nombre de la cual se quiere justificar el valor objetivo (por lo tanto también justo) de las pruebas objetivas. Éstas son objetivas en todo caso en la calificación, porque la selección del contenido y la forma de abordarlo son inapelables en cuanto a su validez y relevancia.

Como se dijo anteriormente, la Ley General de Educación (1970) proporcionó apoyo a otras formas más pedagógicas al ordenar la evaluación, cuando sienta que: se dará prioridad a la evaluación realizada a lo largo del curso, de manera que las pruebas finales tengan solo carácter supletorio. La norma legal que desarrolló este enfoque de la evaluación[16] partía del principio siguiente:

> "En el proceso de formación, la evaluación no debe ser un apéndice de éste, ni procedimiento de selección al estilo de los exámenes tradicionales, sino principalmente de orientación y, como tal, parte integrante de la actividad educativa. Se realizará por el equipo de educadores de una manera continua a lo largo de año escolar y se sintetizará y armonizará en las sesiones de evaluación… Éstas aseguran una apreciación objetiva que permitan la valoración comparada y contrastada del desarrollo y aprovechamiento del alumno en todos los aspectos de su formación. La evaluación es, por tanto, un medio para valorar y orientar adecuadamente tanto al alumno como al propio sistema…
>
> "La evaluación es una actividad sistemática integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento del mismo mediante el conocimiento, lo más exacto posible, del alumno en todos los aspectos de su personalidad, y una información ajustada sobre el proceso educativo y sobre los factores personales y ambientales que en éste inciden."

Las misiones de esta propuesta de la evaluación son:

- "Llegar a una acertada valoración del aprovechamiento educativo de los alumnos y obtener los datos necesarios para ayudarles a orientarse en sus estudios y en la elección de una profesión.
- Disponer lo necesario, en su caso, para la debida recuperación de los alumnos.
- Valorar los métodos y procedimientos empleados, así como el ritmo del proceso instructivo.
- Determinar la adecuación del contenido de los programas y seleccionarlos de acuerdo con su valor formativo.
- Determinar en qué medida se alcanzan los objetivos previstos en la programación educativa y contrastar su validez.
- Facilitar las relaciones del Centro con las familias de los alumnos y estimular la colaboración recíproca.
- Descubrir actitudes e intereses específicos para el alumno para alentar y facilitar su desarrollo y realización"

El punto de partida para la evaluación de un alumno es la exploración inicial

que fundamentalmente consiste en la adquisición de información sobre estos cuatro sectores: **a)** Datos personales, familiares y ambientales. **b)** Antecedentes académicos. **c)** Datos psicológicos y **d)** Datos médicos".

Respecto del proceso de evaluación, la legislación estableció que la evaluación se ejercitara durante todo el curso:

"… sin interrumpir la marcha del trabajo escolar, utilizará los medios adecuados para valorar, tanto la instrucción como la formación de los alumnos".

"El análisis del trabajo escolar permitirá la apreciación del progreso del alumno y la iniciación de éste en la autoevaluación. Este análisis servirá también de base a la programación, adecuación de las enseñanza y demás tareas docentes".

Se trata de un proyecto que supone un enfoque de la evaluación que, con algunas contradicciones explicables, hoy no parece creíble que pudiese ser asumido por autoridad educativa alguna. Tampoco encontraría ahora mucho entusiasmo en una parte importante del profesorado. Tuvo consecuencias para el cambio de las formas de evaluar, se establecía la colegiación en las decisiones importantes, se trató de ablandar las formulaciones numéricas para expresar el juicio de las evaluaciones menos positivas, apelando a términos como Bien, Progresa adecuadamente, Necesita mejorar…

Cuando triunfan los economicismos, los pragmatismos y se extiende el miedo o, simplemente, la inseguridad, es fácil que se tienda a echar la vista atrás, reclamar orden, culpar a las pedagogías blandas (no es verdad que ahora dominen las pedagogías blandas), a las familias que no apoyan a las escuelas, buscar señales seguras de la efectividad del sistema, etc. Las narrativas clásicas pierden vigencia y sus argumentos dejan de escucharse, ocupando el discurso, las políticas y —todavía, algo menos las prácticas— que tienen expresión en formulaciones como la de control de resultados, competitividad, gestión privada, profesionalismo, eficacia, enseñanza por competencias, excelencia, recorte de políticas publicas, etc.

1 STÖKER, K. (1960, traducido en 1964). Principios de didáctica moderna. Buenos Aires. Kapelusz.

2 TITTONE, R. (1963, traducido en 1966). Metodología didáctica. Madrid. Rialp.

3 SCHMIEDER, A e I. (1966). Didáctica general. Buenos Aires. Losada.

4 MONTILLA, F. (1966, 14ª ed.). Metodología y Organización Escolar. Valladolid. Gráficas Martín.

5 Luiz A. de MATTOS (1960, traducido en 1963). Compendio de Didáctica General. Buenos Aires.Kapelusz.

6 LARROYO, F. (1958). Didáctica General contemporánea. México. Porrua.

7 MAÍLLO, A. (1973). Enciclopedia de Didáctica Aplicada. Barcelona. Editorial Lábor.

8 Juan Manuel ÁLVAREZ (2005). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid, Morata.

9 El International Standard Book Number (en español: Número Estándar Internacional de Libros o Número Internacional Normalizado del Libro), abreviado ISBN, es un identificador de libros, previsto para uso comercial. Fue creado en el Reino Unido en 1966 por las librerías y papelerías británicas W. H. SMITH.

10 Los datos del gráfico son las frecuencias que expresan el número de publicaciones que han solicitado ser registradas en el ISBN en cada uno de los años que lleven en su título el término evaluación en cualquier ámbito. Por lo cual los datos tiene un valor relativo para educación, pero sintomático de una

orientación de la cultura en nuestra sociedad.

11 TYLER, R. (1973). Principios básicos del currículum. Buenos Aires, Troquel.

12 Elaboración del currículo. Buenos Aires. Troquel.

13 Celestin FREINET (1972). Las invariantes pedagógicas. Barcelona. Laia.

14 Henry PIERON (1963), Docimologie. París, P.U.F.

15 Significa los saberes acerca de los exámenes.

16 Orden ministerial de 16 de noviembre de 1970 sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos. BOE de 25 de noviembre de 1970.

CAPÍTULO V

Una nueva forma de mirarse en educación. Las evaluaciones externas

5.1. La fe en las evaluaciones externas. Sí, nosotros también tenemos nuestras Moody's[1]

En el capítulo anterior vimos cómo aumenta la frecuencia de citaciones del término evaluación en el discurso que contienen las leyes de educación. Creemos que en parte se debe al papel que adquiere la entrada en el discurso de la evaluación externa del sistema, del currículum y de todo lo que gira en torno al mismo. Como ya sabemos, se denominan evaluaciones externas a aquéllas que son realizadas por personas, agencias o instituciones locales, nacionales o internacionales, siempre ajenas a quienes van a ser evaluados. Existe un amplio espectro de casos posibles de encontrar como ejemplo de este tipo de evaluación, desde el informe que hace un inspector en un centro hasta el informe de evaluación que realizan las agencias de calificación de riesgos en el mercado financiero en un determinado país para dar confianza a los inversores. Seguro que a muchos nos suena la agencia Moody's por su presencia en la crisis económica. Las auditorías son otra forma de información elaborada, destinada a dar cuenta de cómo funciona una institución, una empresa, los efectos de un programa, etc. Estas evaluaciones se encargan puntualmente o se llevan a cabo dentro de una estrategia de seguimiento de la evolución de determinados aspectos.

Aunque más en la retórica que en las prácticas reales, esta función o modalidad de evaluación va calando admitiendo la necesidad (cuando menos la conveniencia) de aplicar pruebas externas como un rasgo de la política de cambio y mejora de la calidad de la enseñanza. Adelantaremos nuestra creencia en que las pruebas externas no garantizan la calidad de la educación o de la enseñanza por el hecho de realizarlas; un uso inadecuado de las mismas puede, sin embargo, deteriorarlas.

Las diferencias entre alternativas en educación, como en otros campos, hoy no

se dilucidan en el terreno de las grandes discusiones, orientaciones o modelos que echan sus raíces en las narrativas clásicas que vimos en el Primer Capítulo, sino en función de qué resultados puede producir una u otra. Se trata de elegir la dirección o la opción que en términos de rendimientos constatables sean más o menos rentables y compensen en más o menos las inversiones necesarias. Parece como si no se necesitasen ideas para reconstruir alternativas más justas, democráticas o que comuniquen mejor el conocimiento, que sean más solidarias desde el punto de vista del reparto de recursos y promotoras del bienestar para todos. Se nos pide sobre todo que seamos eficaces. La crisis que venimos padeciendo ha puesto en evidencia cómo este leguaje sirve a las políticas de derechas con un tibio aprecio que del sistema educativo público tienen quienes nos gobiernan.

Según vimos, la racionalidad científica, que es una característica de la orientación moderna, ha llevado (¿degenerado?) en nuestro tiempo a entender que dicha racionalidad se puede reducir en ciencias sociales a los planteamientos positivistas y, en nuestro caso, a la comprensión del mundo de la educación. En nuestro caso, una nueva racionalidad que consistiría en perseguir la eficacia, elaborando un marco de discurso para que esa finalidad tan corta de miras sea legitimada con argumentos creíbles, tratando de hacer ver las correlaciones entre variables personales, familiares, institucionales, etc. y los buenos resultados en las pruebas externas. De esa forma el conocimiento que sostiene la legitimidad del sistema educativo se justifica por su poder comprobante de los resultados bien evaluados. Es un tipo de racionalidad limitada a las posibilidades de las interpretaciones de las relaciones estadísticas. En ese escenario solo se admiten los aspectos que sean sometibles a su cuantificación. Otras facetas de la racionalidad quedan sin desarrollar: no se discute el por qué se realizan las evaluaciones, cómo se asimilan por parte de los profesores, que efectos tienen en el sistema educativo. Y lo más importante, no se evalúa a la evaluación, no se quiere comprobar si los objetivos por los que se dice que se hace se cumplen en la práctica.

Este comentario viene a colación de cómo las propuestas políticas tienen una visión de la educación poco exigente en lo que se refiere a la amplitud de fines, matices del discurso y muestran las pocas ambiciones que se tienen. Sin embargo, se las ve muy preocupadas en demostrar la eficacia, controlando por medios técnicos el funcionamiento de los sistemas escolares, el diagnóstico y la comparación de resultados. Da la impresión de que la educación como utopía está agotada. Y eso conduce a la desaparición de preguntas importantes que movilicen el pensamiento y la investigación.

Si, al referirnos a la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje comentábamos (con Hilda TABA) que lo exigido al alumnado acaba concretando

lo que más nos importa conseguir, en las políticas educativas pasaría lo mismo: que acaban reduciendo la educación a lo que se exige en la evaluación del sistema. La evaluación se convertiría de esa forma en la manera directa de intervenir en la mejora de la calidad y, de paso, hacer de ella el instrumento para hacer política educativa. Las razones para evaluar parecen agotar lo que son las razones para educar. Ésta es una de las explicaciones del auge de las evaluaciones externas: el que suplen a otras políticas de control del conocimiento (del currículum), de la innovación y de formación del profesorado, al convertirse en toda una pedagogía.

En educación también tenemos nuestras particulares agencias de rating "tipo Moodys". Las evaluaciones externas que, en nuestro caso, se realizan promovidas por las administraciones "desde fuera", aplicando pruebas que valoran al alumnado en una serie de indicadores, cumplen determinadas funciones y tienen también efectos secundarios no fáciles de controlar, aunque en la realidad es que dichas administraciones son las que las promueven y las patrocinan, condición por la cual ellas nunca son objeto de evaluación

Tenemos conocimiento y experiencia acerca de algunos ejemplos de evaluación externa.

Las reválidas y pruebas finales de acreditación. La reválida (como su nombre indica[2]), consiste en unas pruebas de evaluación de los contenidos dados en un determinado ciclo o modalidad de enseñanza, cuya justificación no es fácil que la hagan explícita quienes sostienen su bondad. Podemos preguntar irónicamente si es que se quiere que el estudiante tenga que rememorar (repasar) lo que en su día tuvo que aprender para superar las materias o áreas del currículum provocando el "repaso" de los contenidos cursados, lo cual no tiene sentido, pues, por la misma lógica, habría que realizar constantes reválidas. Revalidar no es dar más educación ni mejor enseñanza, sino poner una dificultad añadida a los estudios para filtrar a la población obligada a superarla, pudiendo comprobar que condicionan el tipo de aprendizaje que es considerado útil para superarlas.

Otro argumento muy utilizado es pensar que de esa forma en el horizonte de la vida de los alumnos y alumnas una prueba de reválida, de cuya superación depende la obtención de una titulación, será un modo de fomentar la motivación y el esfuerzo mirando el arco de triunfo que le espera. Un argumento al que el alumno contestaría con la pregunta ¿Tan largo me lo fiáis…? que hace Don Juan cuando la pecadora le recuerda que hay infierno y muerte. ¿No se le puede ofrecer a los alumnos otra motivación? Los alumnos y alumnas que van bien, la apreciarán como una medida más a superar para "llegar más lejos". Los alumnos que arrastran déficit, lo que les motiva no es, precisamente, una revisión de todo lo que a veces con dificultades han tenido que superar, sino que necesitan motivos más cercanos.

Las reválidas sí que cumplen una función segura, la de seleccionar y apartar a los alumnos más débiles, por lo que no es moralmente aceptable cuando esas pruebas se aplican en la educación obligatoria, aunque se diga que la intención es hacer un diagnóstico, siendo dudosa la utilidad más allá de ese período. ¿Es acorde con la letra y el espíritu de las leyes educativas, el que en la etapa de educación obligatoria se marque a los menores (a los 12 años, por ejemplo), con el resultado de una prueba?

En el Libro Blanco (1969) que precedió a la LGE de 1970 se razonaba la supresión de las dos reválidas que existían tras los bachilleratos elemental y superior, como medidas para aumentar la afluencia y permanencia en el sistema educativo de una creciente población joven, mejorando su nivel cultural.

Aquellas pruebas estrangulaban la pirámide escolar. En el curso 1965-1966, la mitad de los alumnos no superaba la reválida del Bachillerato Elemental (cursado entre los 10 y los 14 años). Un 43% fracasaba en la de Bachillerato Superior. Los reprobados se veían obligados a salir del sistema y nutrían la que se denominó —ironías del lenguaje— enseñanza libre, que no era otra cosa que clases para fracasados en academias, impartidas en muy malas condiciones, o tenían que valerse de los apoyos de profesores particulares, siempre pagados por las familias. No conocemos a nadie que haya argumentado que la supresión de aquellas pruebas fuera entonces causa de deterioro alguno de la calidad del sistema educativo, sino más bien al contrario: democratizó la educación y mejoró el nivel del país.

Las reválidas o cualquier otra prueba externa al final de ciclo, cuya función sea la de acreditar la suficiencia para obtener una determinada titulación, significa recelar y desconfiar del sistema de enseñanza en general y, especialmente, sobre el profesorado que es el que controla el aprendizaje y la progresión del mismo. No se confía en que imparta los contenidos estipulados, o no los exija con el nivel de dificultad debido. Lo cual al profesorado le puede parecer hasta necesario, pero no a quienes trabajan por hacer una enseñanza más innovadora que las que dominan.

Suele argumentarse que, precisamente, porque hay diferencias entre profesores y centros cuando desarrollan el currículum, cuando se requieren desiguales niveles de exigencias, la prueba externa a todos ellos los pondría en igualdad de condiciones para obtener los mejores resultados, de acuerdo a las posibilidades de cada uno.

Éste es un argumento que se da para justificar la prueba de selectividad a la entrada de la enseñanza universitaria, pues de esa forma los colegios públicos quedan igualados a los privados, al ser medidos no por las calificaciones de sus respectivos profesores (no solo por ellas), sino por una misma medida. No creo que esto anule las desigualdades que pudieran existir, las cuales vienen de más

atrás, de los procesos de selección que realizan algunos centros privados y que se manifiestan en todo momento. El efecto corrector de las pruebas sería eficaz en el caso de que algún centro falseara las calificaciones.

Las pruebas externas que dan lugar a acreditaciones o títulos pueden justificarse como una medida para mantener la cohesión de un sistema educativo dentro de un Estado, pues garantizaría la exigencia de asimilar la cultura seleccionada como patrimonio igual para todos en todo el territorio. En España está ocurriendo todo lo contrario. Las Comunidades Autónomas quieren diferenciarse haciendo sus particulares evaluaciones externas o que se les proporcionen sus resultados segregados, como ocurre en el proyecto PISA, creando retratos diferenciados de cada una de ellas. Si se recurre a las pruebas externas como el mecanismo para homologar territorios, será porque fallan otros controles, como es la Alta Inspección, las regulaciones estatales del currículum o las orientaciones sobre los materiales curriculares.

Las pruebas externas más frecuentes entre nosotros son las pruebas con fines diagnósticos que se aplican en determinados puntos del sistema educativo a unas edades determinadas. Son pruebas de carácter nacional o de las Comunidades Autónomas, establecidas en las leyes o son realizadas por organizaciones transnacionales como es el caso de la OCDE con las pruebas del proyecto PISA, o las pruebas TIMMS[3].

Las pruebas externas de diagnóstico tuvieron su última regulación con la aprobación de la LOE (2006) que las justifica con el siguiente argumento:

> "Una de las novedades de la Ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa (Primaria), que tendrá carácter formativo y orientador, proporcionará información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo y permitirá adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias.
>
> Otra evaluación similar se llevará a cabo al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria. Para favorecer la transición entre la primaria y la secundaria, el alumnado recibirá un informe personalizado de su evolución al finalizar la educación primaria e incorporarse a la etapa siguiente".

La regulación de la prueba diagnóstica se ordena en el artículo 21. El artículo 29 utiliza el mismo texto para la prueba a realizar al finalizar el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

> "Al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria (y al finalizar el segundo de la ESO) todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley".

Creemos que esta normativa introduce unos procedimientos nuevos en nuestra

tradición, por lo que carecemos de experiencia práctica en su desarrollo, no podemos saber su viabilidad, si pueden o no cumplir las funciones que se le encomienda y acerca de la consecuencias que tiene en la reorientación de una forma de entender y hacer en educación, de un nueva manera de concebir lo que significa innovar, y un olvido de la evidencia de que los resultados de la educación tienen causas diversas, condición que se olvida al discutir sobre este tema. Incuestionablemente los resultados de los estudiantes obedecen al juego de factores internos del sujeto, de la relación pedagógica de las aulas, del medio familiar y cultura exterior. Las interacciones entre todos esos factores condicionan el proceso de aprendizaje y no es fácil decidir qué se debe a qué.

Las dificultades, interrogantes, coste y viabilidad práctica, extrañeza con el actual proceder de los profesores y la debilidad de las argumentaciones para justificar estas pruebas, los efectos secundarios…nos preguntamos si no deberían cuestionarse los usos de estos procedimientos que se han discutido en otros países. Estados Unidos es uno de los países donde antes y más abundantemente se han aplicado los test de todo tipo en el sistema educativo. En 1918 en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte se estableció el School Certificate, a los 16 años y el Higher School Certificate a los 18, pero la importancia del peso de la clase media hace que una gran parte del alumnado siga sin hacer las pruebas. En los EE.UU. la obra de Diane RAVITCH (2009)[4] estudia las consecuencias negativas de estas prácticas ¿Qué aporta de nuevo la evaluación externa y en qué basa su capacidad de información útil para diagnosticar las realidades?

5.2. Evaluar construyendo una pedagogía. La cultura del informe en educación

El sistema educativo es una realidad social objetiva bien delimitada. Se ha constituido históricamente como un ámbito que agrupa la totalidad de la educación formal que se desarrolla normalmente en el marco del territorio de los Estados o países. El concepto de sistema educativo nos es útil para pensar, discutir o estructurar los conocimientos sobre aspectos parciales de la educación institucionalizada. El sistema educativo es el ámbito al que se refieren las políticas educativas, en el que se hacen los análisis, las críticas y propuestas sobre la realidad total de la educación. Comprender estas realidades complejas, debatir y proponer intervenciones, requieren información pertinente para hacerlas con coherencia, sentido y objetividad.

Denominamos como la cultura del informe a toda la literatura (especulaciones, propuestas, investigaciones…) que se refiere al sistema educativo en su conjunto o a partes sustanciales del mismo. Este género de literatura tiene un formato particular, fácil de distinguir pero variado. Referiremos algunos ejemplos para

expresarnos con más claridad y ver que son intentos de introducir una nueva racionalidad para la educación, para dotarla de sentido.

La génesis de esta cultura pone de manifiesto la peculiaridad de la actualidad del tema que venimos desarrollando.

Recientemente, la publicación y difusión de los informes PISA entre nosotros da lugar a una de las pocas ocasiones en las que la educación cobra actualidad en los medios de comunicación por un corto espacio de tiempo y siempre que otra noticia más impactante no le robe el protagonismo. Este informe adquiere un papel adicional en nuestro caso al poder proporcionar la extracción de resultados segregados por Comunidades Autónomas, lo cual, más que servir para una puesta en común de hipotéticas políticas diferenciadas, dispuestas a aprender unas de otras, o para establecer por parte del Estado una política de redistribución solidaria entre todas las Comunidades, lo que hace es impulsar reflejos de exculpación de los "peores" y de enaltecimiento de los "mejores".

Es frecuente que desde ciertas fundaciones prestigiosas, foros internacionales, universidades y organismos gubernamentales se den visiones o se realicen diagnósticos acerca del estado de los sistemas educativos y se indiquen los retos que deben abordar, así como el que se hagan recomendaciones acerca de las medidas que deben tomarse. Es una forma de someter a la prueba de la crítica a esos sistemas, detectar dificultades y procurar señalar caminos de progreso. Esas visiones y los diagnósticos que realizan —que se suelen hacer públicos con el formato de informes— no pueden ser sino generales, no suelen destapar crudas realidades particulares de un país determinado ni referirlas a responsables concretos. Su misma aspiración de globalizar los diagnósticos impone límites a las posibilidades de enfocar lo concreto. En muchos casos tales informes son financiados por los gobiernos, lo cual obliga a tratar los problemas no solo con un lenguaje políticamente correcto, sino también ocuparse de los temas que interesen a sus patrocinadores.

Mencionaremos algunos ejemplos de ese género de literatura sobre "el estado de la educación" para mostrar cómo ha variado el enfoque de la educación, la visión de sus fines o la orientación de las políticas.

En España, el llamado Libro Blanco (1969), hecho público inmediatamente antes de la Ley General de Educación de 1970, es el ejemplo y el antecedente más genuino de informe crítico sobre el sistema educativo. En él se ofreció un diagnóstico del sistema que hoy, desde el punto de vista de la metodología, se podría mejorar mucho, aunque su compromiso con la mejora de la realidad en aquel momento y su sinceridad en un clima de dictadura, lo convierten en un ejemplo meritorio. Se empezaba a hablar del sistema escolar como un todo que se guía por un proyecto colectivo que se podía discutir.

Dentro de la gama de ejemplos referidos al ámbito internacional, uno de los

primeros fue el informe Faure en 1973 (se publicó con el título de Aprender a ser[5]), promovido por la UNESCO, en el que se constataban los progresos y atolladeros en los que se encontraba la educación, se advertía de la necesidad de abordar los requerimientos de una nueva situación social, las consecuencias del desarrollo científico y tecnológico y de la conveniencia de configurar las ciudades como entes educadores y solidarios…

Con un enfoque parecido, tratando de recomendar cambios sustanciales en la educación —ahora desde un enfoque más concreto— para desarrollar un aprendizaje de calidad en los sistemas escolares, se publicó el informe dirigido al Club de Roma en 1980 con el título Aprender, horizonte sin límites, elaborado por un equipo encabezado por BOLTKIN[6].

En 1996 Jacques DELORS (ex-presidente de la Comisión Europea), elabora otro informe para la UNESCO (La educación encierra un tesoro[7]), en el que se trazan los rasgos de un sistema educativo más humanizado, democrático y solidario que combata el fracaso escolar, asentado en un aprendizaje de calidad, para lo cual se requiere una reformulación de los distintos niveles educativos. Propone como orientación del currículum, más allá de las clasificaciones tradicionales de los contenidos, los cuatro pilares siguientes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser.

La Fundación Hogar del Empleado[8] en el año 2000 realizó un estudio centrado en las dificultades, retos, problemas nuevos y perspectivas, que diez años después de haber promulgado la LOGSE permanecían como retos para seguir trabajando por una enseñanza mejor. No se limita a constatar datos, sino que sigue un proceso para poner de manifiesto puntos débiles del sistema.

En 2003, un equipo interdisciplinar de especialistas (Coordinado por GIMENO SACRISTÁN y Jaume CARBONELL[9]) realizó un diagnóstico, una discusión y una crítica de los capítulos esenciales de la educación en España, ofreciendo una visión global del sistema, analizando los problemas que deben abordarse.

Finalmente, mencionamos la propuesta de Edgar MORIN, realizada por encargo de la UNESCO, en 1999, para contribuir a reflexionar sobre cómo educar para un futuro sostenible, que está contenida en la publicación Los siete saberes necesarios para la educación del futuro[10].

Los informes de este tipo suelen tener una finalidad educativa de cara a la opinión pública, sobre todo para los interesados más directamente en la educación y para los expertos. Nos enseñan a ver. Mueven a la reflexión sobre los problemas e insuficiencias de los sistemas educativos y sugieren las orientaciones que deberían seguirse, propician la adquisición de una visión globalizada de los diagnósticos sobre los sistemas y favorecen la coincidencia acerca de las posibles soluciones, aunque las realidades son tan diversas en los distintos países. Generalmente, nunca descienden a dar prescripciones concretas

ni inciden en las prácticas escolares, como es lógico. Suelen aludir a la importancia de responder a las necesidades del desarrollo económico, pero dentro de un planteamiento donde cuentan también consideraciones acerca de la cultura, el sujeto y el bienestar social. En el caso de los informes patrocinados por la UNESCO no podía ser de otra forma, al ser una organización de las Naciones Unidas para la educación y la cultura; organismo que hoy languidece y viene perdiendo protagonismo y capacidad en el liderazgo sobre el discurso acerca de la educación, mientras que ese papel lo han tomado organizaciones como el Banco Mundial o la OCDE. Este cambio no va a ser inocente, como veremos. Supone una sintomática inflexión en el discurso y en las políticas educativas.

Un tono bien distinto, de esa nueva forma de ver los problemas desde el nivel macro, lo representó en Estados Unidos el informe realizado por la National Commission on Excellence in Education (1983) que tiene el significativo nombre de A nation at risk (Una nación en peligro). Con él se abre un debate sobre la deficiente calidad del sistema educativo estadounidense, que hizo temer la pérdida del liderazgo económico, científico y tecnológico de ese país. En 1981 había comenzado la etapa de gobierno conservador del presidente Ronald Reagan, que duró hasta 1989.

El informe desbordó las fronteras y se convirtió en una referencia para el pensamiento y las políticas conservadoras, cuyos promotores vieron la razón de la falta de eficacia de una escolaridad tan costosa en la ausencia de un control riguroso sobre lo básico en el currículum, haciendo una crítica a metodologías educativas modernas. Eficacia medida por test aplicados desde el exterior, a cuyos resultados se les dotaba el poder de representar todo lo que contiene la educación.

Control, competitividad y libertad de elección de los consumidores, fijación del currículum en unos contenidos básicos, así como la subordinación de la educación a las demandas del mundo laboral o al éxito en los mercados abiertos, han constituido las señas de identidad de las políticas educativas durante las pasadas dos décadas de los ochenta y de los noventa del siglo pasado. Políticas que necesitaron otros lenguajes, otros discursos ajenos a la pedagogía, para legitimarse y hacerse más presentables y creíbles. Políticas y lenguajes que dejaron una estela que hoy contamina el entendimiento de la educación de calidad. Como secuela de estas políticas, la evaluación externa ha adquirido el papel de asignar valor a los centros educativos a fin de que la puntuación que obtiene cada uno de ellos sea un criterio para que los padres y madres puedan tener una mejor información para elegir. No es una casualidad que el auge de las políticas de evaluación externa coincida en el tiempo con la adopción del mercado como el sistema de mejorar la calidad (el buen consumidor, bien

informado, elige lo bueno y desecha los malos productos del sistema educativo). A pesar de que no se han encontrado evidencias de que las políticas de la libre elección favorezcan la calidad y, en cambio, hay muchas evidencias de los efectos negativos, la fuerza del discurso neoliberal sigue imponiendo su ideología conservadora. Las pruebas externas le facilitan un instrumento en apariencia estrictamente aséptico y técnico. Quienes de buena voluntad quieran hacer de esas pruebas un instrumento para otras cosas, verá cómo el motivo primero acaba imponiéndose. Creer que solamente cada centro podrá conocer sus resultados y no podrá compararlos con los de otros centros es como poner vallas al campo[11]. No se harán jerarquías globales, pero no se podrá evitar que se sepan las puntuaciones de los centros —que no es información secreta— dentro de una determinada zona.

En el seno de la OCDE[12] se viene desarrollando una línea de trabajo y de investigación, con una importante proyección sobre las políticas de los gobiernos de los Estados miembros, centrada en la evaluación externa de los sistemas educativos. En el año 2000, la OCDE comienza a publicar anualmente un informe comparativo global (Education at a glance) del estado de los sistemas educativos de los países miembros, concretado en una serie de indicadores. En él se recogen las estadísticas básicas referidas a la escolarización en los diferentes niveles del sistema educativo, los datos acerca de su financiación, el acceso, progresión y terminación de los estudios por el alumnado, el ambiente de aprendizaje y los resultados del rendimiento en contenidos básicos obtenidos a partir de la aplicación de pruebas únicas externas para los alumnos de 15 años. Dichos datos no son mejores o peores por sí mismos, sino en función de cómo queda cada país en relación con los demás o respecto de sí mismo con el discurrir del tiempo.

La OCDE ha segregado del informe general el diagnóstico de los rendimientos básicos (lectura, matemáticas y ciencia), dando cuerpo a lo que a partir del año 2000, y cada tres años, se conocen como informes PISA (Programme for Indicators of Student Achievement). Su primera edición dedicó su atención preferente a la lectura, en el 2003 a las matemáticas, el de 2006 a las ciencias y el último de 2009 se ocupa de la lectura, matemáticas y ciencia con un formato algo distinto a los anteriores, al ofrecer algunas relaciones entre los resultados y algunas condiciones del alumno, del contexto general, de los centros y del aula, etc. Esa intención de adentrarse en las condiciones pedagógicas es un reflejo del afán por constituirse en portavoz de la línea ideológica, de un discurso propio en el conocimiento, en la política y en los modos de hacer en la práctica la educación.

La prudencia debería ser una virtud en este terreno. Como afirma McKinsey

"Pese a todo, medir el desempeño no conduce automáticamente a obtener una perspectiva sobre cómo pueden las políticas y las prácticas ayudar a los estudiantes a aprender mejor, a los docentes a enseñar mejor y a las escuelas a operar en forma más efectiva".

(Prólogo al informe MCKINSEY, 2007.)

Este informe es según nuestro juicio más interesante que los anteriores, pues no busca el ranking de los sistemas, sino las características que tiene los centros que obtienen buenos resultados. Más adelante recogeremos algunas de sus conclusiones.

5.3. ¿De dónde emana la autoridad de las evaluaciones externas?

Vamos a restringir la discusión a los aspectos polémicos de las evaluaciones que en este momento están teniendo más repercusión en los debates sobre el sistema educativo.

Se dice que a un individuo se le puede conocer en profundidad, a un grupo se le puede conocer bastante bien si podemos hacerlo con cierto detenimiento, pero con una multitud solo pueden hacerse estadísticas. A los exámenes, decía GINER DE LOS RÍOS, los convertimos en algo necesario porque ya no conocemos personalmente al alumno. Las pruebas de evaluación externa, como cualquier tipo de examen, tienen también esa connotación en su origen. Evaluamos al sistema porque no lo conocemos y al hacerlo de forma masiva topamos con dificultades prácticas importantes (de coste, tiempo de recogida y de elaboración de datos, devolución de los datos elaborados en el informe….) y con las limitaciones que la metodología para indagar nos impone.

¿Se puede reflejar lo que es una persona caracterizándola con dos o tres cifras en algunos de sus rasgos? Creemos que no. Entonces, ¿por qué damos por supuesto que un número o unos cuantos puedan darnos la fotografía de lo que es un sistema educativo? No despreciamos el valor y la utilidad de PISA, sino que no la apreciamos tanto por lo que no es. Esa orientación epistémica contrasta con el carácter borroso de los conceptos y teorías de orden pedagógico con las que trabajamos, lo cual nos obliga a tener que ser prudentes a la hora de hacer generalizaciones.

Los resultados de las pruebas para saber en qué medida se dominan los aprendizajes básicos en esas tres regiones del conocimiento y de la cultura (lectura, matemáticas y ciencia), aun siendo importantes, no pueden contener a los diferentes sentidos y funciones de la educación. Sin embargo, han ocupado el contenido del concepto de calidad de la educación, se han erigido en las competencias básicas de los sujetos examinados y, dando un salto, en las competencias deseables.

Las pruebas de evaluación externa tienen una limitación de partida que no podrá resolverse. Son pruebas de aplicación masiva que tiene que manejar una masa notable de datos. Su volumen es una dificultad que condiciona los instrumentos que se pueden utilizar y, lo más importante, éstos son los que determinan la información que podemos extraer con la aplicación de las pruebas. La metodología más ajustada a una gran población es la aplicación de técnicas de "lápiz y papel" (completar tareas por escrito, dar respuestas, cuestionarios… que después puedan tratare estadísticamente).

La satisfacción de ser "de los primeros" es un móvil en las sociedades competitivas. Pero más significativo para la imagen social que estar entre los primeros es el no estar entre los últimos porque, entonces, se pasa del orgullo a la vergüenza.

Nos resulta paradójico que se disponga de información relevante sobre el sistema educativo y no se aproveche para el diagnóstico del mismo. Es incongruente que se les dé tanto valor a las calificaciones que reciben los estudiantes y, sin embargo, no se aproveche la información que contienen para evaluar los centros o al sistema en su conjunto. Disponemos (las administraciones disponen) de información sobre los rendimientos escolares, los tenemos por edades, género, centro, por materias; si se quiere, la evolución del rendimiento en la vida escolar del alumno, podemos ver cómo tienen lugar las transiciones, etc.; incluso se pueden estudiar formando series longitudinales. Aunque los resultados o calificaciones no dejen de tener componentes subjetivos introducidos por quienes evalúan, las calificaciones escolares tienen un gran potencial informativo para diagnosticar el sistema. Las "notas" como se suele llamar en el argot de los escolares, las calificaciones, son juicios cargados de connotaciones porque tienen tras de sí una pequeña historia, se han fraguado a lo largo del desarrollo de múltiples tareas o actividades, son fruto de la comprobación de un ciclo de trabajo en que puede haber altibajos que se compensan en la calificación final. Son valoraciones que se han ido configurando en la realización de sucesivos "trabajos". En ellas se concitan temores, alegrías, sentimientos de injusticia, de fracaso… Es decir, las calificaciones escolares son indicadores del rendimiento escolar que se ligan a la experiencia personal y a las relaciones sociales. Todos saben que el tema es serio y que afecta al porvenir. Hasta podríamos saber si los alumnos aprueban más la Religión que la Lengua, si eso ocurre más o menos en los centros públicos. Podríamos indagar donde se exige más...

Los datos de rendimiento de los alumnos y alumnas constituyen la base de información para determinar los indicadores más usuales que se hacen públicos: con esas calificaciones se determina el éxito o el fracaso, el retraso escolar (el índice de idoneidad), el abandono temprano, el nivel de educación alcanzado por

la población, el índice de graduación. En el sistema educativo español ha ocurrido que, mientras se nos proporciona información sobre sí en relación a una serie de indicadores en armonía con las propuestas de la OCDE y la UE, se ha dejado (salvo en alguna Comunidad Autónoma) de elaborar la estadística oficial referida a las calificaciones que obtiene el alumnado en las diversas materias o áreas el currículum. Una tarea que realizaba la Inspección Técnica de Educación y la Inspección central del Ministerio de Educación. Hoy esa información se puede encontrar, escasa y fragmentada, en alguna encuesta y en algunos proyectos de investigación. Hay quienes se alarman de que nuestros alumnos y alumnas obtengan pobres resultados en PISA. ¿Acaso no sabemos de siempre que en Matemáticas es donde se concentran en mayor medida que en otras asignaturas, los suspensos de los alumnos?

Es decir, podemos llegar a tener una doble calificación para un alumno o para un centro, un territorio, etc. La que se obtiene en las evaluaciones llevadas a cabo durante el desarrollo del currículum por el profesorado y la que se obtiene en las pruebas PISA. Las primeras son las efectivas, como hemos dicho, pero no se hacen públicas porque no hay sistemas de evaluación que tengan en cuenta ese indicador que tanta trascendencia tiene. Sin embargo los resultados de PISA nos pueden ofrecer una posición en una escala de puntos a cada alumno, pero no sabemos si progresa, se retrasa, cumple o no con lo requerido si eso supone un éxito o diagnosticar si va cubriendo objetivos o no.

Las informaciones contradictorias que pueden llegar a observarse entre esas dos maneras de conocer los rendimientos escolares (los resultados de las pruebas internas que hace el profesorado) y los que se obtienen con las externas, nos ponen en guardia sobre la bondad metodológica de los procedimientos de la evaluación externa, porque los defectos de la interna ya nos son conocidos.

Si la práctica de las pruebas externas se generaliza, tendremos que aprender a resolver conflictos como qué hacer cuando un centro o un profesor o profesora adjudiquen calificaciones más altas o más bajas que las que sus alumnos y alumnas obtengan en las pruebas externas. ¿Cómo quedará el autoconcepto profesional del grupo de profesores y profesoras que vean que su centro alcanza alta puntuación PISA, sin embargo ellos dan puntuaciones más bajas al alumnado. O, al revés. ¿Cuál será la reacción de los padres y madres?

¿Nos imaginamos una competencia más importante, decisiva y valiosa, desde cualquier punto de vista, dentro y fuera de la escolaridad, que la de saber escribir con soltura, saber expresar pensamientos, deseos, emociones, etc., por medio de la escritura? La lectura es un proceso de asimilación, hablando en términos generales, desde fuera hacia dentro del sujeto. La escritura es un proceso productivo y expresivo, desde el interior hacia fuera, así como también le ocurre

a la competencia de saber hablar o dibujar. Pues bien, el informe PISA no la tiene en cuenta. ¿La razón? Sencilla. El ejercicio de escribir es difícil de someterlo a las pruebas externas masivamente aplicadas (salvo la ortografía y poco más), por la dificultad de la corrección, de tipificar la expresión escrita y puntuarla. ¿Se es más competente produciendo prosa o poesía? La no evaluabilidad de la competencia lleva a su exclusión.

El conocimiento que podemos alcanzar es el que nos permita el tratamiento estadístico de los datos. (Medidas como obtener la media del grupo, la variabilidad, porcentajes, correlaciones entre variables, ordenaciones de características…)

Si los resultados escolares son solo un aspecto de los efectos reales de la educación, resulta difícil extraer conclusiones que nos puedan orientar con una cierta exactitud acerca de qué podemos hacer y que nos permita tomar medidas concretas. ¿De qué sirve saber que Finlandia va delante de España? Si la posición de los países con mejor resultado en el ranking de puntuaciones en Matemáticas no se corresponde, por ejemplo, con el que alcanza según el número de horas de clase de la materia, por ejemplo, ¿qué valor tiene este tipo de literatura apoyada en rendimientos medibles?

5.4. Los efectos esperados de la evaluación de competencias

> "Estamos siendo configurados por otras formas de evaluación. Las más insidiosas son las que prometen revelar nuestras habilidades y aptitudes subyacentes".
>
> (STOBART[13], pág.14.)

Analicemos algunos excesos y falsas esperanzas que se producen en este tema. La primera pregunta que hacer a quienes proponen introducir estos procedimientos en la educación es la de para qué los establecen, qué misión se quiere que cumplan.

Se dice que las pruebas externas tendrán carácter formativo y orientador sobre el alumnado de los centros e informativo para las familias y para la comunidad en general. Creemos que se abusa de la extensión semántica del término formativo utilizado para señalar este tipo de evaluación. Nos fijaremos en el sentido que le dio su creador, SCRIVEN. La evaluación formativa tiene la misión de indicar al alumno, por un lado, su situación en el proceso de aprendizaje y, por otro, para que el profesor o quien guíe al alumno tome conciencia de cómo discurre el proceso de enseñanza-aprendizaje y pueda ser reconducido. Este concepto se solapa en cierta medida con el de evaluación natural, del que hemos hablado en el capítulo anterior. Es una evaluación exigente, no por los instrumentos que utiliza, sino porque hace de la evaluación un proceso reflexivo de "investigación en la acción" para los profesores y profesoras,

Desde una perspectiva más amplia, por extensión se utiliza el concepto de

evaluación formativa para señalar su utilización en la evaluación de programas, con el objetivo de ver cómo funcionan y cómo responden a ellos los implicados. El concepto formativo puede referirse al desarrollo de una tarea concreta, proceso en el cual el profesor aclara, sugiere, estimula, observa, valora. Referir esta evaluación al sistema en su conjunto no tiene sentido, porque al ser una evaluación masiva no puede acceder a los procesos individuales.

Vimos cómo desde la lógica del esquema de TYLER, la evaluación se sitúa como un paso y un núcleo temático relevante, al pasar a formar parte integrante del esquema de racionalidad pedagógica a la hora de organizar el diseño y desarrollo del currículum, determinar si lo conseguido coincide con el objetivo o finalidad por los que se emprenden las acciones. Los fines son siempre discutibles y representan un recorrido hacia un nuevo horizonte sin fin. En este esquema de racionalidad se habla de objetivos como la definición de logros concretos, de forma que la ganancia para quien los logre sea perceptible, observable y medible. No caben discusiones. Los fines "vienen dados" y a los que diseñan y realizan la enseñanza solo les cabe formularlos: quién los selecciona, qué tipo de ciudadano o de sociedad queremos, qué proyecto nos compromete a trabajar por todo eso, qué contenido hemos de trabajar, qué cultura hemos da impartir... El esquema se supone que funciona sin referirse al medio en el que se desenvuelve la escuela ni la naturaleza de sus destinatarios o el papel de sus agentes (principalmente, el profesorado).

No necesita el agente evaluador conocer el estado del desarrollo de las materias que se enseñan, la preparación que debe tener el profesorado de las distintas especialidades. Todo eso no se plantea porque la evaluación externa da por supuesto que sus objetivos son los objetivos, que están justificados por sí mismos y se pueden establecer como competencias que tienen valor por sí solas y que son las que serán evaluadas. El dar por hecho que lo que exigen las pruebas de PISA es lo que debe exigirse, es aceptar un canon pedagógico sin poder elegir. Damos por sentado que el conocimiento para realizar las tareas que propone PISA (de la lectura, matemáticas y ciencia) es más valioso que los que son necesarios para responder a las preguntas de un examen cualquiera. Las primeras requieren de un aprendizaje más elaborado y con una capacidad de transferencia más alta; la resolución de las preguntas que se plantean no depende solo de la comprensión que memorizamos, sino que reclaman otras metodologías.

Si de las pruebas externas se desprendiera el que revisemos el contenido y los métodos de enseñanza, bienvenido sea PISA. Llevamos pidiendo desde hace mucho tiempo la revisión de las materias, sus contenidos, la integración del saber ahora disuelto entre especialidades, conectándolo con la vida, utilizarlo críticamente, que se renueven los libros de texto… Si no han cambiado mucho

las cosas cuando se veía necesaria la renovación pedagógica, mal se va a lograr ahora que ha desaparecido del lenguaje, de los discursos y de las políticas del profesorado. Sabemos de sobra que toda innovación de la práctica o la hacen los profesores o no se realiza. Ese cambio se obtiene ensayando en las aulas proyectos nuevos de contenidos, avivando el deseo de aprender del profesorado y del alumnado, favorecido por una nueva organización de los centros y contando con una formación seria del profesorado, que se rija por las mismas ideas (nuevas-viejas) que damos para el aprendizaje de los estudiantes. Esa movilización no la logran ni la provocan las pruebas PISA o cualquier otra prueba. Las administraciones no pueden argumentar que su uso mejora la calidad de la enseñanza, pues eso no se ha demostrado. Sin embargo sí que conocemos fórmulas ya probadas.

¿Tiene algún sentido decir que la reforma de la sanidad, de los hospitales y de los médicos se consigue aplicando pruebas a los pacientes, midiendo u observando la salud de éstos a la entrada y a la salida de los hospitales? ¿Por qué no existe PISA en otros ámbitos?

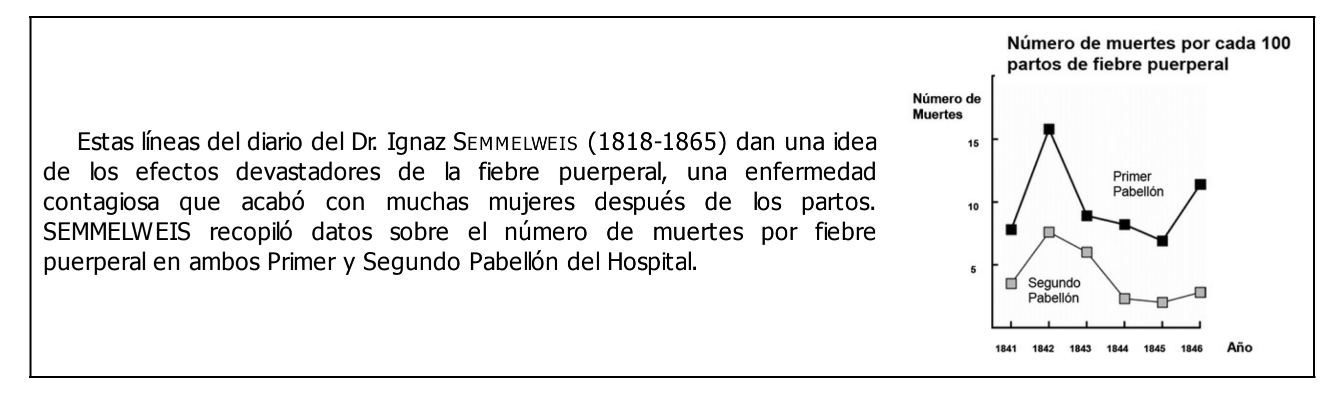
A continuación ponemos dos ejemplos de cómo valorar el conocimiento del alumno de 15 en PISA (A: El Diario de Semmelweis) y el examen real de Ciencias Naturales en un Instituto de Enseñaza Secundaria (B).

Ejemplo A

PISA (2000, 2003, 2006) Ítems liberados Ciencias[14]

El Diario de Semmelweis. Texto 1

"Julio de 1846. La semana próxima ocuparé el puesto de Director del Primer Pabellón de la clínica de maternidad en el Hospital General de Viena. Me alarmé cuando me enteré del porcentaje de pacientes que mueren en esa clínica. En este mes, han muerto allí no menos de 36 de las 208 madres, todas de fiebre puerperal. Dar a luz un niño es tan peligroso como una neumonía de primer grado".



Los médicos, entre ellos SEMMELWEIS, desconocían completamente la causa de la fiebre puerperal.

El diario de SEMMELWEIS decía:

Diciembre de 1846. ¿Por qué mueren tantas mujeres de esta fiebre después de dar a luz sin ningún problema? Durante siglos la ciencia nos ha dicho que es una epidemia invisible que mata a las madres. Las causas pueden ser cambios en el aire o alguna influencia extraterrestre o un movimiento de la misma tierra, un terremoto.

Hoy en día, poca gente consideraría una influencia extraterrestre o un terremoto como posible causa de la fiebre. Pero en la época en que vivió SEMMELWEIS, mucha gente, incluso científicos, ¡lo pensaba! Ahora sabemos que la causa está relacionada con las condiciones higiénicas. SEMMELWEIS sabía que era poco probable que la fiebre fuera causada por una influencia extraterrestre o por un terremoto. Se fijó en los datos que había recopilado (ver el diagrama) y los utilizó para intentar convencer a sus colegas.

Pregunta 1.1

Supón que eres SEMMELWEIS. Da una razón (basada en los datos que recopiló SEMMELWEIS) de por qué la fiebre puerperal es improbable que sea causada por terremotos.

....
....
....
....

El Diario de SEMMELWEIS. Texto 2

La disección era una parte de la investigación que se llevaba a cabo en el hospital. El cadáver de una persona se abrió para encontrar una causa de su muerte. SEMMELWEIS se dio cuenta de que los estudiantes que trabajaban en el Primer Pabellón, participaban habitualmente en las disecciones de mujeres que habían muerto el día anterior, antes de hacer el reconocimiento médico a las mujeres que acababan de dar a luz. No se preocupaban mucho de lavarse después de las disecciones. Algunos incluso estaban orgullosos del hecho de que, por su olor, se pudiera decir que habían estado trabajando en el depósito de cadáveres, ya que eso ¡demostraba lo trabajadores que eran!

Uno de los amigos de SEMMELWEIS murió después de haberse hecho un corte durante una de esas disecciones. La disección de su cuerpo puso de manifiesto que tenía los mismos síntomas que las madres que habían muerto por la fiebre puerperal. Esto le dio a SEMMELWEIS una nueva idea.

Pregunta 1.2

La nueva idea de SEMMELWEIS tenía que ver con el alto porcentaje de mujeres que morían en los pabellones de maternidad y con el comportamiento de los estudiantes.

¿Cuál era esta idea?

A. Hacer que los estudiantes se lavasen después de las disecciones debería producir una disminución de los casos de fiebre puerperal.

B. Los estudiantes no debían participar en las disecciones porque podían cortarse.

C. Los estudiantes huelen porque no se lavan después de una disección.

D. Los estudiantes quieren demostrar que son trabajadores, lo que les hace descuidados cuando realizan un reconocimiento médico a las mujeres.

Pregunta 1.3

SEMMELWEIS tuvo éxito en sus intentos de reducir el número de muertes producidas por la fiebre puerperal. Pero incluso hoy la fiebre puerperal sigue siendo una enfermedad difícil de eliminar.

Las fiebres que son difíciles de curar son todavía un problema en los hospitales. Muchas medidas de rutina sirven para controlar este problema. Entre estas medidas está la de lavar las sábanas a elevadas temperaturas.

Explica por qué las altas temperaturas (al lavar las sábanas) reducen el riesgo de que los pacientes contraigan una fiebre.

....
....
....
....

Pregunta 1.4

Muchas enfermedades pueden curarse utilizando antibióticos. Sin embargo, el éxito de algunos antibióticos frente a la fiebre puerperal ha disminuido en los últimos años.

¿Cuál es la razón de este hecho?

A. Una vez fabricados, los antibióticos pierden gradualmente su actividad.
B. Las bacterias se hacen resistentes a los antibióticos.
C. Esos antibióticos solo ayudan frente a la fiebre puerperal, pero no frente a otras enfermedades.
D. La necesidad de esos antibióticos se ha reducido porque las condiciones de la salud pública han mejorado considerablemente en los últimos años.

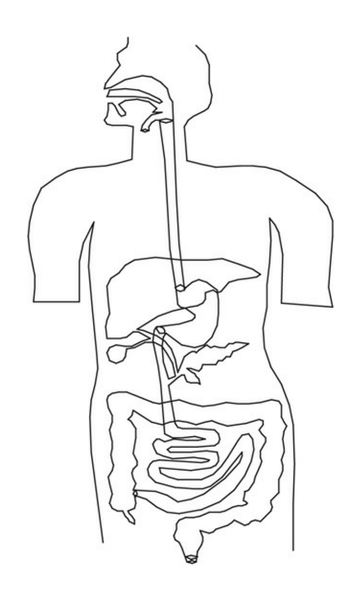
Ejemplo B
Examen de un Instituto de Enseñanza Secundaria

EXAMEN DE BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA

NOTA:

NOMBRE: ____________________ **FECHA:** _____________ **CURSO:** _____

1. Completa mediante flechas el nombre de todas las estructuras que aparecen en el dibujo del aparato digestivo humano.



1. a) ¿Cuáles son las sustancias orgánicas constituyentes de los alimentos?
b) ¿Cuáles son las sustancias inorgánicas constituyentes de los alimentos?
c) Explica la diferencia que existe entre un alimento complejo y uno simple, indicando un ejemplo de cada uno de ellos.

2. ¿Cuál es la sustancia más abundante en los seres vivos? ¿Qué cantidad media de esta sustancia poseemos?:

3. a) Indica qué sustancias o biomoléculas poseen función energética en los seres vivos.
b) Indica qué sustancias o biomoléculas poseen función estructural en los seres vivos.
c) Indica qué sustancias o biomoléculas poseen función reguladora en los seres vivos.

4. Indica qué características debe tener una dieta equilibrada y pon un ejemplo de este tipo de dieta.

5. En la siguiente tabla se indican los diferentes métodos de conservación de alimentos. Pon dos ejemplos de alimentos que puedan conservarse de cada forma.

AGENTE	MÉTODO	ALIMENTO CONSERVADO
Frío	Refrigeración	
	Congelación	
	Ultracongelación	
Calor	Pasteurización	
	Esterilización	
Deshidratación	Secado	
	Concentración	
	Liofilización	
Aditivos	Ahumado	
	Salado	
	Aditivos artificiales	

6. a) ¿En qué consiste la digestión mecánica? Explícalo indicando dónde ocurre.

7. ¿En qué consiste la digestión química? Explícalo indicando dónde ocurre.

8. En la lista que aparece a continuación, indica con una **X** cuáles son nutrientes y cuáles son alimentos.

	ALIMENTO	NUTRIENTE
Arroz		
Agua		
Aminoácido		
Lechuga		
Ácido graso		
Bistec		
Vitamina		
Leche		
Glucosa		
Pan		

9. ¿Cumple este alimento las normas de etiquetado? Razónalo.

PATÉ DE JABUGO

Ingredientes: tocino, hígado de cerdo, agua, huevo, sal, especias, E-131, E-220 y E-202.
Lote de fabricación: 313L6
Fabricado en Jabugo (Huelva)

10. ¿Qué son los aditivos? ¿Para qué sirven? Pon dos ejemplos indicando para qué se utilizan.

11. ¿Qué métodos para conservar los alimentos mediante el CALOR conoces? Explícalos.

12. El pan es un alimento complejo formado fundamentalmente por agua, sales, glúcidos (almidón) y proteínas. El siguiente esquema representa el camino seguido por el pan desde que es ingerido hasta que se eliminan sus desechos.

a) Identifica cada una de las partes del tubo digestivo representadas en el esquema con letras.
b) Describe el camino seguido por el pan.
c) Construye una tabla para indicar las transformaciones químicas que experimentan cada una de las sustancias que componen el pan, el lugar en el que ocurren, los jugos digestivos que intervienen y los nutrientes que se obtienen al final del proceso digestivo.

Es muy evidente la disimilitud de los dos ejemplos que dan soporte a la idea de que la evaluación no mide objetivamente lo que hay, sino que crea y configura lo que se mide; es capaz de valorar un tipo de aprendizaje, unos modos de enseñanza y, en última instancia, "componer personas" (STOBART

2010)[15]. Ambos ejemplos representan a planteamientos curriculares y del aprendizaje bien diferentes. Estimulan procesos cognitivos diferenciados, se aprenden de distinta forma. Constituyen a los sujetos de forma distinta, nos hacen diferentes.

El ejemplo "B" es un examen muy elaborado, comparado con los que se pueden encontrar en las aulas. Esta prueba responde a la necesidad de la evaluación de los contenidos acotados por las disposiciones reguladoras del currículum y, seguramente, responderá a los contenidos de algún libro de texto. Exige del alumno el recuerdo o recuperación de la memoria de corto plazo, de la comprensión de conceptos, descripción de determinados elementos, clasificaciones, localizaciones en esquema gráfico y relaciones entre ellos. Es dudoso que reclamar del alumno que sepa la diferencia entre digestión mecánica y química o la que existe entre alimento y nutriente, le ayude a entender qué es una indigestión, cómo difieren las formas de alimentarse de las culturas, qué es la dieta mediterránea y si la tortilla española es parte de ésta, etc., pues nos parece que estos aspectos tendrían más valor formativo. Los alimentos ofrecen una serie de posibilidades para ser abordados con más interés que aprender la diferencia ente un alimento simple y otro complejo. No se apela a la relación del aparato digestivo con la salud, la cultura, la historia, la distribución mundial y según las clases sociales de los alimentos. Seguro que no se ocupan de los síntomas del apendicitis o de cualquier desorden del sistema digestivo… No se apela a la vida cotidiana ni a las relaciones con otras materias.

El ejemplo "A" (una prueba liberada de PISA, utilizada en diversos informes), como puede apreciarse, no se corresponde con asignatura alguna. Puede ser de ciencias, pero podría estar ubicada en comprensión lectora. Su dominio significa que los sujetos poseen una capacidad o competencia que se puede aplicar a otras muchas situaciones. En este ejemplo puede apreciarse cómo los examinandos tienen que realizar deducciones, hacer inferencias, se refiere a situaciones de la vida real en la historia de la medicina. Para contestarla se requiere establecer hipótesis, comprender argumentaciones… Si se quiere llamar a este tipo de aprendizaje competencia, no añade nada nuevo.

El aprender la competencia es un objetivo que se logra como consecuencia de realizar una serie de tareas determinadas, de aprender unos contenidos precisos en un tiempo determinado. Las competencias no se infunden en otros, ni se logran como efecto súbito de unos aprendizajes previamente programados y de un golpe, sino que son el fruto de la condensación y acumulación de efectos de reiteradas oportunidades, de ejercitarlas.

La evaluación de competencias es una propuesta fácil de formular pero muy complicado de realizar. La primera dificultad reside en acotar su significado. Estamos ante un constructo que quiere referirse al resultado de transferencias de

aprendizajes adquiridos en unas situaciones que son aprovechables para encarar otros retos que se puedan plantear en otras situaciones. El saber adquirido de unas disciplinas potencia lo que se vaya a hacer en otras, se puede pasar del conocimiento a la práctica, de una experiencia a otras. Las competencias no se enseñan directamente ni se aprenden como si fuesen cualquier otro contenido. Son efectos derivados del ejercicio de una pedagogía sostenida con coherencia. Este sentido de la competencia las iguala a los rasgos de la inteligencia, como capacidades estabilizadas de comportamiento… Su formación y desarrollo tiene un comienzo, pero no hay un nivel de logro final que cierre la posibilidad de seguir progresando en la capacitación del sujeto.

En otro lugar (GIMENO[16], 2008) hemos desarrollado este aspecto con más detenimiento. De ese trabajo extraemos algunos pensamientos.

1. Las competencias son constructos que, a modo de conglomerados, definen las capacitaciones que deben conseguir los sujetos. Tienen una composición compleja de la que forman parte elementos cognitivos, de motivación, actitudinales y conductuales. Poseen una identidad que las diferencia, aunque pueden formar parte o estar unas incluidas en otras. Tienen mayor o menor complejidad; se habla de micro competencias, mega competencias... Son cambiantes y de desigual complejidad.

2. Disponen de un potencial de utilizarse con éxito, de manera flexible y adaptable para enfrentar situaciones diversas, porque la capacidad de la que dotan es transferible. Cada una de ellas o varias de ellas simultáneamente pueden proyectarse en una única situación práctica o en varias a la vez.

3. Tienen distintos ámbitos de proyección práctica. Representan disposiciones para actuar en situaciones, ante problemas o demandas de contextos muy distintos.

El problema se plantea cuando ese modelo de las competencias pretende ser la solución de los retos que tiene el sistema educativo por delante, redimirlo de sus carencias, por no remontarnos a la importancia que dicen que tiene el modelo de competencias para hacer competitivas a las economías, lograr la realización personal, a la vez que una sociedad más integrada. De ese modo estaríamos ante una especie de situación de "fin de la historia", sin tener que hacer más búsquedas para solucionar todo, asombrados de la sencillez del remedio y de lo cerca que lo teníamos detrás del cual no podemos saber quiénes son sus autores para dialogar con ellos, pedirles aclaraciones y si hay alguna novedad.

De la evaluación de resultados tangibles de un proceso no podemos extraer la guía para su producción en la educación. El enfoque dominante acerca de las competencias destila una teoría acerca del conocimiento pedagógico.

Se produce una contradicción entre el significado del constructo competencia

en el lenguaje educativo como algo complejo y la facilidad y soltura con la que manejan los administradores y el modelo auspiciado por la OCDE[17]. También nos parece incoherente esa complejidad con la pretensión de evaluarlas con planteamientos conductuales. El nuevo lenguaje se ha hecho presente en los discursos de los académicos, porque a veces se prefiere señalar la novedad en vez de denunciar lo que en realidad es importante.

De la dificultad de tratar la enseñanza y el aprendizaje con esquemas y conceptos de una cierta complejidad, así como el carácter borroso de los mismos planteamientos podemos hacer virtud. Nos movemos en el marco de una causalidad borrosa, tentativa en lo que se refiere a los procedimientos a seguir, donde se corren riesgos, se tienen aciertos y se cosechan errores. ¿Acaso alguien puede decirnos en qué consiste exactamente la competencia de ser emprendedor, cómo se logra y cómo sabremos si la habremos conseguido?

El defecto de la imprecisión con la que nos tenemos que mover en cada uno de los clásicos apartados de la didáctica (fines, métodos, resultados, etc.) nos pone de manifiesto la imposibilidad de crear y disponer de algoritmos que nos señalen los caminos precisos a seguir. No sabemos cuándo hemos conseguido un objetivo y si podemos evaluar con seguridad su consecución. Las competencias no pueden entenderse como algo que se tiene o no se tiene, no representan estados o logros terminados, sino estados en proceso de evolución.

No podemos olvidar que si el origen condiciona, tal como declara la OCDE[18], el mayor esfuerzo de los países miembros en la determinación de las competencias básicas proviene de los sectores empresariales y de los empleadores. Desde el punto de vista puramente económico, las competencias individuales son importantes en la medida que —se dice— contribuyen a mejorar la productividad y la competitividad en los mercados, mitigan el desempleo al crear un fuerza de trabajo adaptable y cualificada y genera un ambiente propicio a la innovación en un mundo dominado por la competitividad global. Desgranado este programa, ¿habrán dado con el talismán de la educación los expertos de los gobiernos en estas organizaciones, mientras que ellos mismos en sus países no ponen en marcha programas que combatan en su propio sistema educativo las deficiencias que el enfoque nuevo dice querer resolver?

Ni siquiera en el campo de la formación profesional el enfoque de las competencias es suficiente. El saber hacer en una profesión no tiene una única forma de manifestarse y, en su concreción, tiene un papel importante el cómo se conciben las formas de interacción entre los conocimientos y las demandas de la profesión (SCHÖN[19], 1992). En segundo lugar, existen maneras distintas de enfocar la práctica y de entender el conocimiento en el que se pretende que ésta se apoye.

Es encomiable la fe de quienes tienen la confianza en que una mejora de la

evaluación conlleva una mejora retroactiva de la enseñanza, del aprendizaje y de la educación, en definitiva. Hay fundamento para ello, cuando evaluar algo de alguien sirve para conocer "lo que le ocurre" y actuar en consecuencia. Pero el conocer lo que ocurre y actuar en consecuencia no se pueden pensar de la misma manera en cada uno de esos casos. Lo que le pasa al individuo en un centro, por ejemplo, no es lo mismo que lo que le pasa a otro. Por otro lado, es preciso reparar en que del diagnóstico se deriva, en el mejor de los casos, una visión de cómo es una realidad o un estado de un sujeto o de un proceso, pero no lo que procede hacer. Lo mismo que ocurre con la fiebre como síntoma de la carencia de salud.

Si tenemos dudas e inseguridad para determinar cuáles y cuántas son las competencias, si su carácter inferido y su inestabilidad hacen que éstas no sean rasgos fáciles de diagnosticar, no será fácil guiarlas en su desarrollo y aprendizaje. Topamos con la dificultad de dominar el saber hacer para que quienes se están educando las adquieran; es decir, no conocemos la competencia generatriz de competencias. ¿Cómo siendo algo supuesto, que está detrás de sus manifestaciones, puede ser un referente para la enseñanza de las competencias? Dicho de otra forma: ¿en qué medida y de qué manera lo que creemos saber que son las competencias es un saber válido y suficiente para poder provocarlas y estimularlas?

Estos interrogantes ponen en duda la utilidad, en suma, del concepto mismo para la práctica de la educación. A decir verdad, sabemos cómo guiar el aprendizaje de destrezas o competencias profesionales, pero sabemos poco acerca de cómo se llega a dominar las competencias básicas del tipo de las que comentamos.

Resumiendo, aunque empiezan proponiéndose como referente de la evaluación, las competencias se acaban convirtiendo en un concepto en torno al que se construye un discurso global sobre la educación que, desde el punto de vista teórico, no creemos aporte mucha novedad y desde el punto de vista práctico no es fácil concebir la posibilidad de estructurar los currícula ni la acción del profesorado. Las competencias son capacidades transversales que se cultivan del mismo modo.

5.5. La fe en las evaluaciones externas y el desarrollo profesional del profesorado

La evaluación externa facilita el debate sobre la estructura, dimensiones y rasgos generales de los sistemas educativos, a partir de los resultados que proporciona; pero no sirve para iluminar y abordar las relaciones didácticas con el alumno que aprende mejor o peor.

¿Se podría pensar que estamos ante una estrategia que conduce a una

desprofesionalización de los y las docentes en la medida en que o bien no da validez a la capacidad del profesorado para valorar los efectos educativos o cree que lo que se evalúa en la práctica cotidiana de la enseñanza no es lo importante?

La realización de las pruebas externas trata de revalidar con instrumentos confeccionados a tal efecto la capacitación que se les proporciona a los alumnos y alumnas. Las pruebas externas, al ofrecer diagnósticos de los rendimientos alcanzados en su realización como información independiente de las calificaciones obtenidas en las materias del currículum, de las que queda constancia escrita en el expedientes del alumno, restan valor a la información que nos proporcionan las evaluaciones del trabajo normal provenientes del profesorado. De hecho, en el fondo se confía más en la prueba externa que en la interna la Inspección Técnica de Educación y la Inspección central del Ministerio de Educación.

Pongamos algunos ejemplos.

Vamos a dar a cada una de las Comunidades Autónomas un número de orden, de acuerdo con los valores que alcanzan en los indicadores de "repetición de curso", "idoneidad a los 15 años") y en la variable "puntuación PISA en lectura", Si en el sistema educativo de un determinado territorio la enseñanza es de buena calidad y los alumnos y alumnas son brillantes en Lengua, por ejemplo, sería natural esperar que ese territorio debería destacar, igualmente, en calidad en otros indicadores, como el que hubiese menos alumnos repetidores y más alto porcentaje de alumnos que a la edad de 15 años están situados en el curso que les corresponde por su edad (lo que se conoce como el índice de idoneidad).

Esa correspondencia es cierta en algunos casos, pero no en otros. Comunidades como Castilla y León, por ejemplo tienen una buena posición, en el conjunto de todas ellas (la primera posición), en las pruebas de lectura de PISA. Sin embargo ocupa peores lugares de orden en los indicadores de repetición e idoneidad (lugares 12º y 11º, respectivamente). ¿Podrá concluirse que la población escolar de esa Comunidad es buena en lectura a la vez que en ella se producirán con más probabilidad que en las demás más repeticiones de curso? La Comunidad de Madrid ocupa uno de los primeros puestos en las puntuaciones PISA, el lugar 13º en repetidores y el 4º en idoneidad (véase gráfico Figura 1). ¿Cómo parece ser posible tener buena puntuación en un indicador y no tan buena en otros? En el caso de Murcia se produce una concordancia de posiciones bajas (lugares 12º, 11º y 13º, respectivamente). En el caso de Cantabria esa concordancia se produce en los puestos intermedios (9º, 8º y 8º), y en Navarra en las posiciones más altas (lugares 5º, 5º y 4º). Es decir, se pueden tener todos los indicadores a favor, bajos resultados promedio y buenas posiciones en unos indicadores y peores en otros.

Este mismo análisis referido al indicador de repetición de curso, nos da el

54,24% para la Comunidad que menos repetidores tiene, con una diferencia del 45,76%. En el caso de la idoneidad la peor situación representa un 70,11% de la puntuación respecto de la mejor con una diferencia del 29,89%. Es, es decir, la evaluación de la lectura por PISA da un panorama del estado de la lectura con menos desigual, mientras que las comunidades difieren más ente sí en el indicador de repetición de curso y el de idoneidad. La diferencia es muy acusada en el caso de las repeticiones de curso... donde unas Comunidades llegan a tener el doble de fracaso que ese indicador denuncia.

El poder de discriminación de los diferentes indicadores entre Comunidades es desigual, tal como puede apreciarse en el gráfico de la Figura 5.1 que refleja en términos de porcentajes las posiciones de cada una de ellas respecto de la que mejor está situada. En PISA si la mejor posición la tiene Castilla y León junto con la Comunidad de Madrid (a las que adjudicamos el 100%), la puntuación más baja la tiene Baleares, cuya cuantía representa el 89,06% de la puntuación de aquellas dos comunidades en cabecera. Es decir que la máxima diferencia entre Comunidades es de un 10,94%[20].

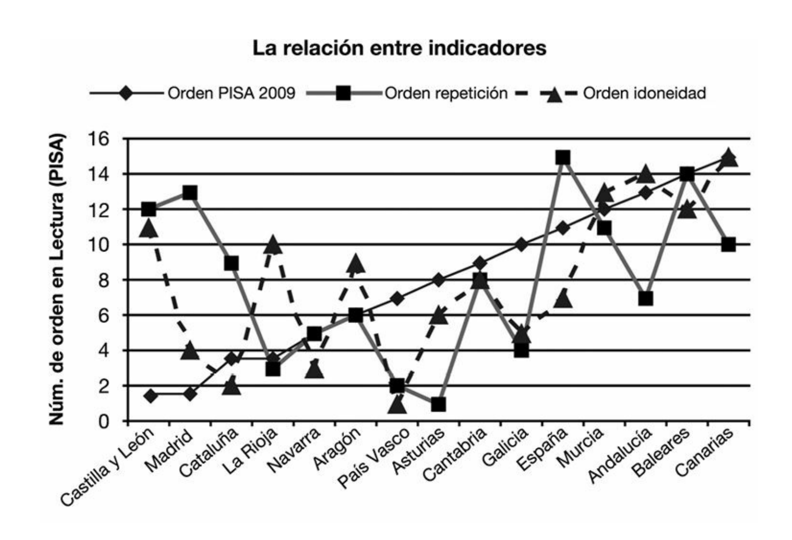


Figura 5.1. La coherencia e incoherencia entre indicadores de calidad en las Comunidades Autónomas en España.

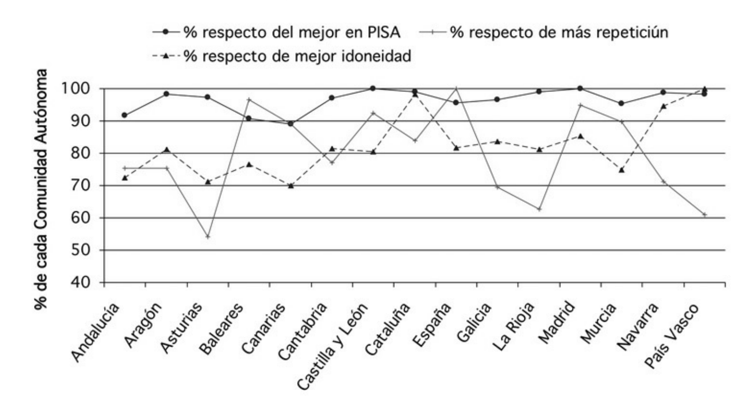


Figura 5.2. La incoherencia de los indicadores entre sí.

Lo que se pretende es que desarrollemos una educación de acuerdo con unos parámetros dictados por organismos extra educativos, sin cuestionar los fines de esas prácticas y dando por sentado que hay que mejorar las variables que contribuyan al éxito de los resultados, Concretan qué es el éxito y el fracaso, conceptos que quedan explicados por la existencia o carencia, según el caso, de un ajuste entre lo que exigen las pruebas de evaluación y las respuestas del estudiante.

1 Moody's es una agencia calificadora de empresas, inversores y gobiernos que en estos momentos tiene actualidad porque también es evaluadora financiera de la deuda que emiten los países a largo plazo para que los inversores tengan claro los riesgos a la hora de invertir.

2 No se le quiere dar este nombre por parte del gobierno conservador, por la carga histórica que arrastran. La denominan prueba final. También argumentan que no será una revisión de lo dado ya, sino una valoración de las competencias básicas, lo que puede empeorar la situación para el alumno o la alumna que hayan sido socializados en estilos de enseñanza diferentes al que han experimentado.

El proyecto de ley que presenta el Partido Popular para dar paso, una vez más, a una nueva Ley General, incluye la siguiente propuesta para Primaria:

Evaluación final con 2 pruebas: de competencias básicas y consecución de objetivos (con efectos individuales), y de conocimientos (sin efectos individuales).

La no superación de la prueba de competencias básicas y consecución de objetivos:

supone la repetición de 6º, si el alumno no ha repetido ya primaria,

si ya ha repetido, pasa a ESO pero con un informe que recomiende medidas de apoyo y refuerzo.

3 Publicado por la IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

4 The death and life of the great american school system, How testing and choicc are undermining education. Basic Books. Nueva York.

5 Publicado por Alianza. Madrid.

6 Publicado por Santillana. Madrid.

7 Publicado por Santillana. Madrid.

8 Informe educativo 2000. Santillana. Madrid.

9 GIMENO SACRISTÁN, J. y CARBONELL, J. El sistema educativo. Una miradas crítica. Praxis. Barcelona.

10 http://www.complejidad.org/cms/?q=node/13

11 El artículo 144.3 de la LOE dice: "Corresponde a las Administraciones educativas regular la forma en que los resultados de estas evaluaciones de diagnóstico que realizan los centros, así como los planes de actuación que se deriven de las mismas, deban ser puestos en conocimiento de la comunidad educativa.

En ningún caso los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros".

12 No olvidemos el significado de las siglas: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.

13 Gordon STOBART (2010). Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación. Madrid, Morata.

14 http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/36/36569_Ciencias2000-03-06.pdf

15 Gordon STOBART (2010). Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación. Madrid. Morata.

16 GIMENO SACRISTÁN, J. (2008), "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias". En: GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.), Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid, Morata. Págs. 15-58.

17 Se da la circunstancia que una de las bases teóricas que sustentaba la justificación para introducir el discurso acerca de las competencias es el trabajo de RYCHEN y TIANA (2004). Este lenguaje que se comienza a utilizar en la política del currículum en España, aparece precisamente, cuando éste último autor es el Secretario General de Educación del Ministerio de Educación entre 2004 y 2008 con el gobierno del PSOE.

18 http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html

19 SCHÖN, D. A. (1992). El práctico reflexivo. Cómo piensan los profesionales en la acción, Barcelona, Paidós/MEC.

20 En estos datos y comparaciones no se incluyen Ceuta y Melilla, lo que modera las diferencias o desigualdades que muestran las estadísticas.

CAPÍTULO VI

El núcleo central de la didáctica. Cómo mejorar la instrucción

Son, los nuestros, tiempos de incertidumbre acerca de los fines de la educación, del destino de nuestros alumnos y alumnas y en qué tipo de sociedad les va a tocar vivir. Son tiempos de inseguridad a la hora de elegir el camino, las estrategias metodológicas y las políticas necesarias para abordar lo que pensamos debe hacerse en educación. Dominan las visiones simplificadoras ante la complejidad del terreno que pisamos, la decepción ante la inutilidad de los intentos de reformar los sistemas educativos y el carácter alicorto en las ambiciones de la política educativa. Se aprecia una debilidad en los argumentos y una sensación de vacío en el discurso necesario para ordenar todo esto y comprender qué es lo que pasa y qué se necesita. Nos decepcionan los debates fáciles y la simplificación de argumentos para llegar a la conclusión de un diagnóstico de la situación. Nos llama la atención la incapacidad para ir más allá de los lugares comunes a la hora de hablar de los problemas de la educación en los medios de comunicación. Nos deja perplejos la desconexión del pensamiento que existe hoy sobre educación con su historia —aun la misma que hemos vivido recientemente— que nos incapacita para saber qué es lo nuevo y qué no lo es, olvidando la utilidad o la ineficiencia de las opciones que se tomaron. Nos sorprende la capacidad que determinados grupos con intereses corporativos y visiones reduccionistas que se presentan como expertos técnicos de las reformas que ocultan la improcedencia e insensatez de lo que se hace y de lo que no se hace en medio de la polvareda que generan sus lenguajes.

Quisiéramos justificar la importancia de recobrar un cierto sentido común que nos habilite para tener algunas ideas claras y compartirlas para mantener la fe en la educación para el progreso humano, el de cada uno y el del conjunto de la sociedad, y la constancia en el empeño porque las reformas necesarias tienen un tiempo dilatado. Lo que ahora nos encontramos tiene una larga historia. Lo que hagamos, así como lo que deberíamos hacer y no hacemos, mostrará a medio y largo plazo el fruto, si hemos hecho algo acertado con sentido. Si dimitimos de

las responsabilidades ahora en el futuro encontraremos déficits progresivamente más difíciles de cubrir.

Con el humo en el ambiente se oscurece la realidad y nos cuesta salir del enredo de argumentaciones, todas ellas respetables que, pasando por encima de la obviedad de lo que ocurre, nos dejan sin la claridad que necesitamos. Creemos que uno de los hechos que son evitados en las discusiones académicas, de política educativa o en los medios de comunicación, es el aludido por la sencilla pregunta que podría hacerse a sí mismo el alumno o la alumna ¿para qué he ido hoy a la escuela, al instituto o a la universidad? En el caso del profesor o profesora la pregunta clave sería ¿por qué he hecho lo que he hecho, por qué les he dado, sugerido u obligado a aprender el tema "x" o realizar la actividad "y"? ¿Qué ganan con ello mis alumnos y alumnas?

Podríamos hacer una sencilla prueba que tiene un poder de diagnóstico de la situación muy notable para responder a preguntas de ese cariz. Bastaría con guardar cualquiera de las pruebas de examen que se hacen normalmente, volver a aplicarla unos meses más tarde a los mismos alumnos y comparar las calificaciones nuevas con las anteriores, para darnos cuenta del significado de la pregunta ¿para qué…? Si queremos acercarnos más a la evidencia de lo que ocurre, hagamos el experimento de que pase el verano entre las dos pruebas. Quedaríamos sorprendidos. Si hacemos la misma operación un año después, el resultado sería desolador. Ante este panorama deberíamos tratar de comprender qué está pasando. Tendríamos que echar mano de dos explicaciones posibles. La primera sería la que mantiene la hipótesis de que lo importante es la capacidad que los contenidos estudiados han proporcionado al sujeto, es decir, los temas estudiados y evaluados, aunque se haya perdido su recuerdo. Es la explicación que nos da el dicho de que, "la educación sería aquello que queda después de haber olvidado todo lo que se ha aprendido en las instituciones educativas". La otra hipótesis resulta más atrevida para ser aceptada. Simplemente, los contenidos que hemos dado no le dicen nada a quienes se ven obligados a memorizarlos y comprenderlos.

No solo no significan nada sino que en muchos casos lo que se exige en los exámenes no tiene significatividad potencial, queremos decir que son contenidos de bajo nivel cognitivo.

José M. Esteve[1] nos ofreció una prueba de ello. Hizo un análisis y una clasificación de los tipos dominantes de preguntas en las pruebas aplicadas a los alumnos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, utilizando las categorías de Bloom[2] y comprobó que las frecuencias en cada categoría disminuyen a medida que la exigencia al alumno es más compleja (véase el gráfico de la Figura 6.1). Es decir, los exámenes delatan la dominante presencia de unos contenidos centrados básicamente en la memorización y la comprensión. Las categorías de

pruebas que exigen aprendizajes más complejos alcanzan frecuencias muy bajas. Ya se ha comentado que lo que evaluamos nos descubre lo que pretendemos; lo que queremos, una vez que estamos socializados en la práctica en la que nos movemos puede quedar limitado a lo que hacemos.

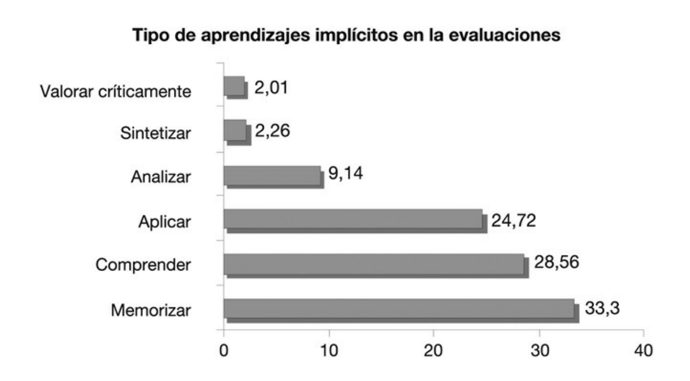


Figura 6.1. ¿Qué tipo de conocimiento evaluamos?

6.1. Una mirada a la cultura que representan los contenidos escolares

La pedagogía moderna, como venimos insistiendo, bajo la idea de progreso valoró el conocimiento como instrumento de cultivo personal, avance social y mejora de las condiciones de vida. Nos transmitió la idea de que el dominio del conocimiento o de la cultura y las herramientas necesarias para acceder a ella, son fines esenciales de la educación. La pedagogía moderna no es una pedagogía vacía de contenidos que quede prisionera de las formas pedagógicas aculturales, como algunos de los enemigos de los pedagogos sugieren en los medios de comunicación. Se quiera o no, ellos también tienen su propia pedagogía, al parecer la que ha perdido la batalla a favor de la vaciedad cultural.

Pero, ni los contenidos que imparten los profesores en las instituciones educativas son LA cultura, ni la pedagogía moderna renuncia a los contenidos. La experiencia nos enseña que existe una doble determinación que nos obliga a añadir algo de realismo a la esperanza de que las escuelas sean centros de comunicación y adquisición de cultura. Por un lado, queremos que el currículum contenga cultura y conocimiento relevantes (que no esté vacío) y que se reflejen en las prácticas de enseñanza y en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, sabemos que en la realidad los usos de la institución, viendo las tradiciones pedagógicas que son dominantes (con el mejor currículum posible) acaba degenerando en las prácticas que nosotros criticamos. No defendemos el vaciado cultural de los contenidos, sino la necesidad de ocupar el tiempo de aprendizaje con otros distintos. Aquéllos que vean el peligro del vaciado cultural en la pedagogía moderna que se pregunten si no hay otra alternativa de la cultura que

se enseña, a la que parece que se aferran los y las docentes, como si fuera la única opción. Como decía ORTEGA y GASSET, a la hora de determinar el contenido para ser enseñado se requiere una contundente poda. Y eso implica saber podar para que la planta crezca con vigor.

El vaciado de la enseñanza es, ciertamente, un peligro de muerte para la educación, pero el mantener la vigencia de lo que ahora enseñamos significa una perpetua y dolorosa enfermedad. Tiene razón Hannah ARENDT cuando habla de la crisis de la educación, que ella atribuye al descuido de los contenidos, pero sería bueno reclamar que esa tendencia fuera el paso que diera lugar a un examen del tipo de conocimiento que llena a los currícula que se pueden ver aplicados en la práctica.

> "El segundo supuesto básico que se cuestiona en la actual crisis se relaciona con la enseñanza. Bajo la influencia de la psicología moderna y de los dogmas del pragmatismo, la pedagogía se desarrolló, en general, como una ciencia de la enseñanza, de tal manera que llegó a emanciparse por completo de la materia concreta que se va a transmitir. Un maestro, así se pensaba, es una persona que, sin más, puede enseñarlo todo; está preparado para enseñar, y no especializado en una asignatura específica. [...] Como el profesor no tiene que conocer su propia asignatura, ocurre con no poca frecuencia que apenas si está una hora por delante de sus alumnos en cuanto a conocimientos. A su vez, esto significa no solo que los alumnos están literalmente abandonados a sus propias posibilidades sino también que ya no existe la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos".
>
> (A. ARENDT, 1996, pág. 193)[3].

> "Pero este papel pernicioso que la pedagogía y las carreras de profesorado están desempeñando en la actual crisis ha sido posible por la teoría moderna sobre la enseñanza, que fue, sencillamente, la aplicación lógica del tercer supuesto básico en nuestro contexto. Se trata de un criterio sostenido por el mundo moderno durante siglos, que encontró su expresión conceptual sistemática en el pragmatismo. Este supuesto básico sostiene que solo se puede saber y comprender lo que uno mismo haya hecho, y su aplicación al campo educativo es tan primaria como obvia: en la medida de lo posible, hay que sustituir el aprender por el hacer. La causa de que no se diera importancia a que el profesor conociera su propia asignatura era el deseo de obligarlo a ejercer la actividad continua del aprendizaje, para que no pudiera transmitir el así llamado «conocimiento muerto» y, a cambio, pudiera demostrar cómo se produce cada cosa".
>
> (A. ARENDT, 1996, pág. 194.)

¿Es el pasado y el presente de nuestras escuelas la única alternativa para el futuro? Una expresión de la vuelta al sentido común es el volver la mirada a los contenidos que denominaremos cultura de la enseñanza. El esquema que reflejaba la síntesis del pensamiento didáctico, que se concretaba en un modelo expresado en forma de triángulo, cuyos vértices correspondían al alumnado, al profesorado y a los contenidos o la materia, sigue teniendo vigencia. Ese esquema, superado por las ideas actuales acerca de la enseñanza, está asumido como una base conceptual fundamental del pensamiento. Son los componentes básicos del encuentro del aprendizaje guiado que se desarrolla en las aulas.

Todo lo que se refiera a la cultura, las discusiones sobre ésta, los conflictos vivos en su seno, la dinámica de cambio que se promueva desde el interior o las influencias que proceden del exterior y la hacen cambiar, la rapidez del cambio, son aspectos, características o fenómenos que ocurren en el plano cultural y tienen su repercusión inexorablemente en la educación. Debería ser así. ¿Qué grado de conciencia tiene la escuela y, más concretamente, el profesorado de que ellos son agentes pasivos de esos juegos?

No negamos la escuela, la ilustración o la instrucción, sino lo que se ha hecho en su nombre. La discusión de la cultura que se dice impartir en la escolarización necesita cuestionar el papel que juega y debe jugar la institución escolar en la circulación del conocimiento en las actuales condiciones de nuestra sociedad. Por ejemplo, no podemos dejar de ocuparnos del papel que juegan las lenguas extranjeras en las sociedades modernas globalizadas. No podemos pasar por alto que ha habido una transformación radical de las relaciones en la familia (¿qué familia?) y que ese fenómeno tiene una proyección no neutra en las actitudes y comportamientos del alumnado. No podemos ignorar que las nuevas tecnologías han penetrado en la vida de los menores por vías que no son las escuelas y no sabemos muy bien cómo integrarlas. No se debe quitar importancia al papel que cumplen los medios de comunicación para presentar y ocultar el mundo. No podemos abandonar a quienes son inmigrantes procedentes de otras culturas, sin realizar un esfuerzo de integración al tiempo que los receptores examinan la suya para lograr vivir juntos en un clima de tolerancia y con interés por conocer al otro. No podemos dejar de lado las transformaciones que en diferentes planos de la vida han tenido la ciencia y la tecnología modernas. Son ejemplos de cómo la relación entre cultura y educación tiene que plantearse inexorablemente para encontrar el sentido de nuestras prácticas. No es menos importante ver y analizar en qué reconvierte la cultura en las instituciones y las posibilidades de proyectarse en la vida externa.

¿Son sensibles la institución escolar, su profesorado, las administraciones acerca de la urgente necesidad de poner en cuestión los contenidos de la cultura escolar vigente? Años de dirigismo burocrático, de proclamación del papel indispensable de los profesores para ignorarlos después, de políticas del currículum apoyadas en teorías auto reconocidas como "científicas", en vez de universalizar las buenas prácticas ya existentes, así como el desconocimiento de las experiencias de otras reformas y de la propia tradición histórica, han demostrado su incapacidad para trasladar a las aulas los cambios necesarios en los contenidos, para cambiar las formas de acercarse al saber.

Si la instrucción condiciona el aprendizaje, una forma dominante de enseñar o de instruir provocará la institucionalización de una manera dominante de aprender, creándose un estilo de enseñanza-aprendizaje. Este principio ha sido

con frecuencia ignorado. Algunos datos nos deberían hacer reflexionar para tratar de hacer las cosas con el buen sentido común. Veamos algunos puntos para la reflexión. El informe TALIS, realizado por la OCDE (2009)[4] hace una distinción entre el estilo pedagógico de carácter más transmisivo, donde los profesores y profesoras comunican el conocimiento a los alumnos de forma clara y ordenada, con el fin de que los estudiantes puedan resolver los problemas asegurando la tranquilidad y concentración para que se produzca el aprendizaje. El profesor o profesora efectivos son aquéllos que muestran la manera correcta de resolver los problemas, proporcionan la instrucción precisa y hacen las preguntas claras y correctas apropiadas. El éxito del estudiante depende en buena medida de su bagaje.

El estilo de enseñanza con una perspectiva constructivista, en contraposición al transmisivo, pone el acento en la participación activa del estudiante en el proceso de aprender. El profesor facilita y estimula activamente el desarrollo de los procesos de investigación en los estudiantes, provocando el pensamiento y la investigación de los alumnos, dándoles la oportunidad de encontrar por sí mismos las soluciones. La mayor o menor presencia de alguna de esas dos posiciones sobre la otra supone que los sistemas educativos desarrollan sus prácticas desde posiciones diferentes acerca de cómo han de desarrollar la docencia. Es decir, existen modelos de cultura pedagógica, de tradiciones y seguramente rasgos de la educación que dependen de la formación inicial y permanente del profesorado. El método pedagógico como tal noción, es el resultado de agrupar en una categoría identificable como distinta o peculiar una serie de comportamientos que tienen algo en común. Con lo cual nos permite diferenciar metodologías, llevar a cabo su identificación y su reproducción. Practicar un determinado método entre otros (M1, M2) consiste en repetir una serie de rasgos (M1 = m1a, m1b, m1c...). La investigación educativa ha demostrado hasta la saciedad que la calidad de la educación —los resultados— dependen también de la calidad de la instrucción, de cómo se imparte el conocimiento, la cultura, en qué tareas y con qué contenidos se enfrenta quien aprende.

Lamentablemente hay que decir esto en nuestra sociedad cada vez con más fuerza, debido a que se han dejado de lado temas y prácticas muy fundamentales que es necesario, por sentido común, rescatar.

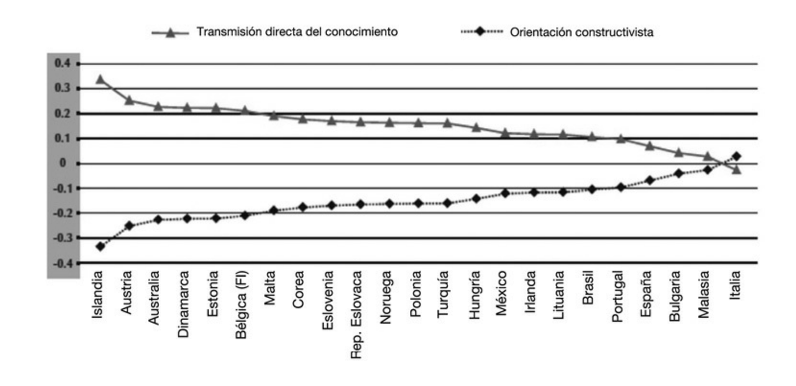


Figura 6.2. Perfiles, por países, relativos a las prácticas de aprendizaje y de enseñanza.

La Figura 6.2 refleja cómo se sitúa el profesorado de los países de la OCDE (en el informe TALIS) respecto de los dos estilos señalados, entendiendo que en cada país existe una notable heterogeneidad difícil de acoplar en dichas categorías. España ocupa un posición que muestra que el profesorado está dividido, pues ambos estilos tienen parecida presencia. Es uno de los países donde más se practica, al parecer, el modelo transmisivo. No podemos negar que la escuela es un agente importante en la transmisión y reproducción del conocimiento, pero el contenido se puede presentar, seleccionar, ejemplificar y exponer de muchas maneras. Las formas transmisivas no se deben demonizar, pero deberían fundirse en un mismo método con las constructivistas. Los valores positivos de una y otra posición deben complementarse.

6.2. Entrando en la caja negra del sistema educativo. Un punto de vista radical para entender la instrucción y el aprendizaje

A poco que se observe la realidad cotidiana, una persona mínimamente curiosa sabe que la uva se convierte en vino gracias a los procesos de transformación (fermentación) que tiene lugar dentro de las bodegas: mezcla de variedades del fruto, trituración, fermentación, reposo… El vino, bueno o no tan bueno, se constituye como tal gracias a los procesos que en aquel lugar se desarrollan. Porque el lugar es importante pues los encimas son propios del territorio. Claro está que la calidad de la uva, el grado de azúcar, la temperatura exterior, los materiales de los que están hechos los depósitos… dejarán huella en los matices que tenga su sabor; lo que se suele denominar como la calidad del producto final. Pero el paso del jugo de uva a vino —la conversión del fruto—, en sentido estricto, se debe a los procesos de transformación citados. Cualquier otro aspecto a considerar son circunstancias muy importantes que condicionaran el tipo de vino, sus matices, pero por sí solos no provocarán los procesos esenciales.

Si se nos permite la comparación, nos atrevemos a decir que la educación es

un proceso de transformación en el que el ser humano menos maduro, poco culto, sin poder aceptar responsabilidades, insuficientemente preparado, sin algunas capacidades o competencias… se convierte en otra cosa, en otro ser más maduro, más sabio, más capaz de asumir responsabilidades, mejor capacitado para ejercer competencias que antes no tenía… Si esa transformación no se lleva a cabo la enseñanza no tendría valor ni sentido.

Es decir, lo que ocurre dentro de las instituciones educativas, en las aulas, en definitiva, es lo que determina las transformaciones —que presumimos positivas — que experimentarán los estudiantes. No podemos seguir manteniendo un costoso sistema escolar si esa hipótesis no es cierta. En la práctica que se desarrolla en las aulas, en qué y para qué se utiliza el tiempo durante el que el alumno está en la institución (cuánto tiempo se emplea) es cuando se ejerce la acción de instruir; es allí donde se desarrollan unos procesos de aprendizaje y donde se logrará algo, que solemos reconocer como resultados. En el Informe McKinsey[5] de 2007 se afirma: "La única manera de mejorar los resultados que obtiene el alumnado es mejorando la instrucción". Éste es un principio radical.

> "Los sistemas educativos con más alto desempeño reconocen que la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción: el aprendizaje ocurre cuando alumnos y docentes interactúan entre sí, y por ello mejorar el aprendizaje implica mejorar la calidad de esta interacción. Estos sistemas han interpretado qué intervenciones resultan efectivas para lograrlo —entrenar en práctica en clase, llevar la capacitación docente a las aulas, desarrollar líderes con mayores capacidades y facilitar la retroalimentación entre docentes— y han hallado formas de implementar estas intervenciones a lo largo y a lo ancho de sus sistemas educativos.
>
> (MCKINSEY, pág. 27.)

Así de sencillo, aunque lo hayamos olvidado, toda una manifestación del sentido común, lo mismo que es necesario partir del principio de que la alimentación seguro que se realizará si los productos y las actividades para cocinarlos se transforman en el interior del organismo.

Es decir, cambiar y mejorar la enseñanza requiere cambiar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus contenidos. El cambio y la mejora de la calidad de la educación que en este marco escolar discurre tendrá lugar por dos caminos: **a**) cuando se introduzcan actividades o tareas nuevas, más adecuadas, retadoras, activas y motivadoras que las predominantes, **b**) bien cuando se mejoren las condiciones en las que se realizan las tareas dominantes (por ejemplo: si se les concede más tiempo, si se ejecutan con mejores medios, cuando se puede acceder a cada alumno o alumna en particular).

Todo lo que tengamos que añadir a esa consideración serán apoyos, condiciones de partida, interferencias u obstáculos al proceso instructivo. Toda reforma del sistema educativo requiere un programa de cambio didáctico, porque en esos procesos es donde se realiza el aprendizaje y la ganancia de competencia

o capacidad.

Esto no quiere decir que no haya que tener en cuenta otras consideraciones y factores que inciden en el aprendizaje, por lo cual es necesario disponer un marco más amplio de comprensión de la acción. Lo que queremos enfatizar es la idea y el hecho insoslayable de que el núcleo central del pensamiento sobre la educación debe partir del análisis de qué ocurre mientras el estudiante está aprendiendo, de cómo el buen funcionamiento de ese proceso está constituyendo la educación real, la capacitación o la competencia que está adquiriendo. Hay que fijarse en el proceso de aprender, referido, en este caso, a los aprendizajes planificados.

Siempre habremos de suponer que lo que se construye como ganancias en el proceso educativo para los sujetos tiene su origen en la instrucción puesta en acción. En el qué aprende el estudiante, en el valor sustantivo de lo que se adquiere, en cómo lo está aprendiendo y consolidando, en cómo se van enriqueciendo las capacidades, en qué sentimientos y actitudes se están fraguando. En esos interrogantes es donde nos jugamos el que la educación escolar tenga sentido.

A partir de esta visión, intencionadamente simplificada, queremos señalar algunas sencillas consecuencias, ordenando los factores que intervienen en la dinámica de la enseñanza-aprendizaje.

Es decisivo descubrir, describir y analizar lo que ocurre en el tiempo y espacios escolares. Hay que abrir la caja negra de las aulas y de los centros al escrutinio público. Porque lo que allí ocurra y se haga configura el escenario de la educación y su realización práctica. Allí se aprende o no, es el momento y lugar donde se adquieren unas capacidades y no otras, donde se aprende de una determinada forma. Todo eso transcurre en una atmósfera que genera sentimientos positivos o negativos. Raramente la percibimos como algo neutro. Allí es donde se hace la buena o la mala educación; allí se genera para cada sujeto su educación, de más o menos calidad.

Esos procesos ocurren en cada individuo, son estrictamente individuales, idiosincrásicos, aunque pueden ser iniciados, asistidos y guiados en grupos, suponiendo que es posible gobernarlos colectivamente con indicaciones, ejemplos y demostraciones y que será probable se puedan conducir en el grupo con una estrategia común. Nos debe importar lo que le ocurre a cada sujeto; desde este planteamiento es como podremos percibir los síntomas iniciales de quienes, por las causas que sean, van quedando descolgados en el desarrollo del currículum. Desde ahí podemos corregir las carencias antes de que al final de un lapso determinemos formalmente que alguien no aprendió o lo hizo con deficiencias. En las condiciones de la escolarización moderna de masas ese estar pendiente de cómo se construye la educación en cada individuo en sentido

estricto, materialmente es imposible. Solo en momentos puntuales puede hacerse para todos o solo es factible si se dedica la atención a unos pocos alumnos señalados como más necesitados. Ésta es la estrategia a seguir, de modo estricto para prevenir el fracaso escolar, no con las pruebas de diagnóstico externas.

En el espacio-tiempo escolar se desarrollan una serie de actividades, intercambios y interrelaciones que dan lugar a transformaciones en los sujetos que pueden apreciarse o deberían hacerse explícitas. Esos cambios pueden ser los que esperábamos u otros imprevistos; podemos valorarlos como suficientes o no, dejarlos y hacerlos funcionar durante más o menos tiempo, seleccionar y ejecutar las tareas con mayor o menor acierto, que sean más o menos atractivas, motivadoras o aburridas…. Hay que entrar en la caja negra para saber lo que ocurre y trasformarlo en la medida que se considere necesario.

Obviamente esas actividades tienen un contenido: se piensa sobre… Se estudia y se descubre algo…, se habla de…, se critica algo. Se trata de recordar, comprender, aplicar, historiar, relatar, resumir…, siempre tenemos algo. Si a todo eso que complementa el sentido de las frases le llamamos contenidos, tomaremos conciencia de que los procesos con sus contenidos constituyen la genuina educación en la acción. Eso es el currículum en sentido estricto, el real. ¿Qué procesos tienen lugar cuando el sujeto aprendiz ejerce una actividad determinada sobre un contenido dado? Ahí se generan los resultados de la educación, según lo que ocurra en el genuino tiempo de aprender (time on task) en las aulas. Ese tiempo lo enriquece o no la tarea en la que situemos la actividad del aprendiz. Ahí es cuando capacitamos, o le hacemos crecer, cuando asimila nuevas ideas, comprende, reestructura su pensamiento, etc.

Tratando de esquematizar el análisis del origen y el proceso explicados, proponemos partir de una plasmación gráfica del proceso poniendo un orden de fenómenos, circunstancias y factores del aprendizaje conformado por la práctica de la instrucción. Partimos de la existencia de un nucleo (ver Figura 6.3) que se expresa en un triángulo y que señala dónde se producen las reacciones que dan lugar a las transformación que se plasman en el aprendizaje: Un sujeto **1** se confronta con un contenido **2** en el marco de una actividad **3**. Esta es la cámara del núcleo donde se desarrolla el proceso instructivo y estos son los elementos del primer nivel de análisis del aprender fijándonos en el plano de las tareas.

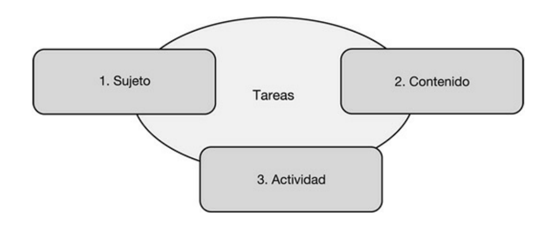


Figura 6.3. El núcleo de la acción didáctica: el proceso de aprendizaje pedagógico.

En otro lugar hemos abordado este tema con más detenimiento (véase: GIMENO[6], 1988). Recordamos algunos párrafos.

> "Las tareas, formalmente estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje dentro de los ambientes escolares, que definen en secuencias y conglomerados lo que es una clase, un método, etc., pueden ser un buen recurso de análisis, en la medida en que una cierta secuencia de unas cuantas de ellas constituye un modelo metodológico, acotando el significado real de un proyecto de educación que pretende unas metas y que se guía por ciertas finalidades.
>
> Una tarea no es una actividad instantánea, desordenada y desarticulada, sino algo que tiene un orden interno, un curso de acción que, de alguna forma, puede preverse porque obedece a un esquema de actuación práctica, que mantiene una prolongación en el tiempo al desarrollarse a través de un proceso, desencadenando una actividad en los alumnos y que guarda una unidad interna que la hace identificable y diferenciable de otras tareas. La acción prolongada se configura como la sucesión de tareas practicadas de forma sucesiva o de subtareas diferenciadas dentro de otras más amplias, aunque en ciertos cursos de acción en la clase puedan transcurrir varias simultáneamente. Las tareas se yuxtaponen unas a otras formando tramos de actividad más prolongados que caracterizan a una jornada escolar, a una metodología unitaria, el estilo de un profesor, etc."
>
> (GIMENO, 1988.)

> El desarrollo de una tarea organiza la vida del aula durante el tiempo en que transcurre, lo que le da la característica de ser un esquema dinámico, regula la interacción de los alumnos con los profesores, el comportamiento del alumno como aprendiz y el del profesor, marca las pautas de utilización de los materiales, aborda los objetivos y contenidos de un área curricular o de un fragmento de la misma, plantea una forma de discurrir los acontecimientos en la clase. Las tareas son reguladoras de la práctica y en ellas se expresan y conjuntan todos los factores que la determinan. De esa suerte, el curriculum se concreta a través de esquemas prácticos.
>
> (GIMENO, 1988.)[7].

El núcleo de la acción didáctica que acabamos de describir recibe energía, los apoyos y la asistencia o dirección de una serie de factores que situamos por orden de inmediatez al núcleo, y de acuerdo con la responsabilidad que les asignamos en el buen o mal funcionamiento del núcleo. Es decir, estos factores no son en sentido estricto causas de proceso de enseñanza-aprendizaje (del éxito o del fracaso escolar), sino que vendrían a ser como fuentes de energías que dinamizan y mantienen la actividad en el núcleo. Por ejemplo, las expectativas sobre el alumno, el apoyo de la familia o el tiempo a invertir en una tarea tienen que ver, obviamente, con lo que ocurra en la cámara del núcleo; contribuirá al desencadenamiento y mantenimiento del proceso de aprendizaje, no son parte del proceso en sentido estricto. Las expectativas positivas acrecientan su energía para los procesos que tienen lugar en el núcleo. Se trata de factores coadyuvantes.

En el primer círculo de factores proponemos situar los siguientes aspectos:

a. La motivación, la confianza y las expectativas mantendrán la continuidad de querer seguir aprendiendo, funcionamiento del núcleo. La motivación significa querer hacer algo, participar en nuestro caso, estar abiertos y predispuestos a

realizar la actividad que marque la tarea. El sistema tiene que orientarse a que la energía no falte, a aprovechar las energías "renovables" que están ligadas a las actividades y al aprendizaje. Es importante querer aprender por sí mismo, aprender por el gusto de hacerlo, buscar otras fuentes de energía. (Véase Figura 6.4.)

b. Atención individualizada al sujeto que aprende. La esencia de la pedagogía.

"El alto desempeño requiere el éxito de todos los niños".

(McKinsey, 1989.)

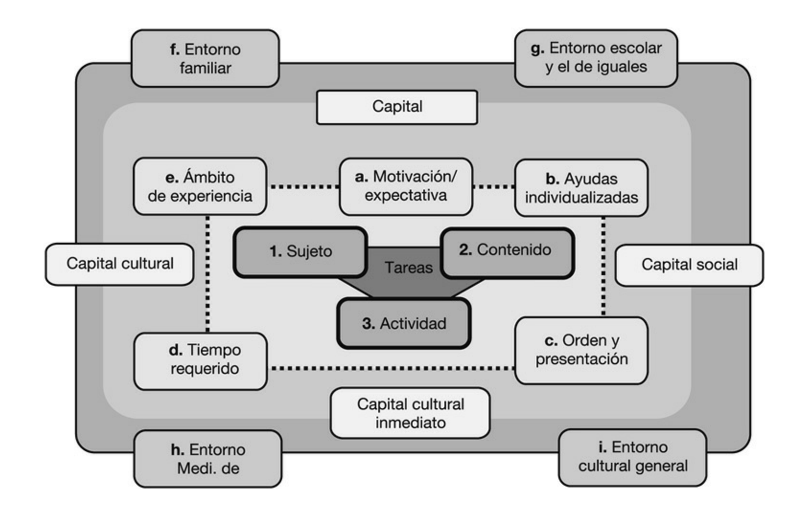


Figura 6.4. El núcleo de la instrucción y su alimentación.

Los objetivos básicos de la didáctica consisten en disponer de una estrategia para que cada estudiante pueda desarrollar al máximo sus posibilidades. Por otro lado, se trata de que todos y cada uno alcancen sus metas. En el plano general de los sistemas educativos con buenos resultados tienen estrategias para asegurar que todos los centros dispongan de las respuestas para que todos los alumnos puedan aprovechar sus capacidades. Cuando no se cumpla el objetivo y las expectativas, se debe intervenir allí donde se produzcan los déficits. Los sistemas educativos con alto desempeño intervienen eficazmente a nivel de cada escuela, e identifican aquellas que no tienen unos resultados satisfactorios con el objetivo de elevar los niveles de logro. Los sistemas de excelencia intervienen a nivel de cada alumno, y desarrollan dentro de las escuelas procesos y estructuras capaces de identificar cuándo un estudiante está comenzando a retrasarse, interviniendo para mejorar su desempeño. Son conclusiones del informe McKinsey, que continua:

"Los sistemas con más alto desempeño son más eficientes para garantizar que cada alumno reciba la instrucción que necesita para compensar las deficiencias de su entorno. Estos sistemas comienzan por fijar expectativas claras y altas respecto de lo que cada alumno debe saber, comprender y ser capaz de hacer, y verifican que los recursos y el financiamiento estén dirigidos a aquellos estudiantes

que más los necesiten, y no a la inversa. Luego siguen de cerca el desempeño de las escuelas con relación a las expectativas planteadas y desarrollan mecanismos efectivos para intervenir cuando las expectativas no son satisfechas. Cada sistema tiene una forma distinta de llevar a cabo lo expuesto. En general, el nivel de monitorización e intervención en los sistemas con más alto desempeño es inversamente proporcional a la capacidad de cada docente y de las escuelas para mejorar por sí mismos".

"Asegurar que todos los niños se beneficien con una instrucción de alta calidad no es solo un fin importante en sí mismo, sino que las evaluaciones llevadas a cabo en todo el mundo indican que el buen desempeño de todo un sistema depende de que así sea. Por ejemplo, los puntajes asignados por el Informe PISA a los sistemas con más alto desempeño muestran escasa correlación entre los resultados y el entorno familiar de cada estudiante (ver Figura 6.5). Los mejores sistemas han desarrollado enfoques para que las escuelas puedan compensar las desventajas derivadas del entorno particular de cada estudiante".

Es decir, una instrucción acomodada a las posibilidades de cada sujeto que incorpore además compensación a quien tenga dificultades es más determinante que los efectos de pertenecer a un ambiente familiar más o menos favorable. Lo cual demuestra el valor de la metodología pedagógica y de la atención individualizada al alumno, especialmente a los más necesitados. Podría decirse que atender a los más necesitados con ayuda, no solo es propio de un sistema más justo porque distribuye recursos según las necesidades, sino que la justicia es compatible con la eficacia.

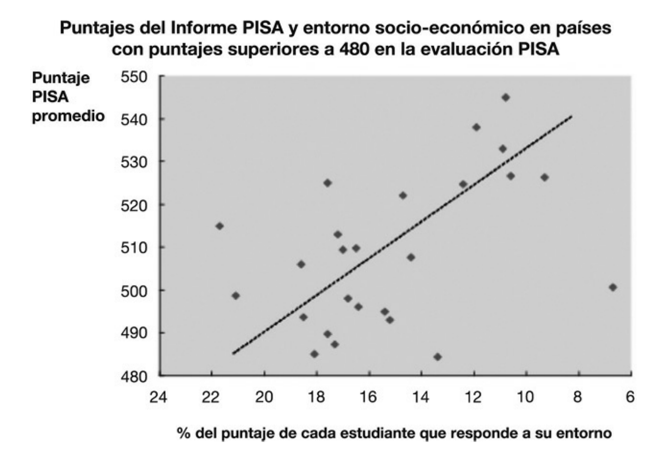


Figura 6.5. Resultado con relación al entorno familiar.
Fuente: PISA, 2003.

La motivación da la fuerza del arranque que puede o debe realizar esa función. Existen sistemas a distancia, a cargo de otras personas, enseñanza on line… El profesorado elige contenidos cuando enseña, gobierna el sistema de tareas que, tanto él como el alumno, realizan (aunque se suele dejar guiar dócilmente por las propuestas de currículum dosificado y predesarrollado, ya confeccionadas, tipo prêt à porter). Recordemos que ese mismo estar presente en el proceso de aprendizaje de la evaluación era la forma más genuina de evaluar.

Ésta es la especificidad del aprendizaje escolar: la de que es guiado (puede serlo), frente a los aprendizajes en otros medios. El profesorado debería ser formado para ayudar a esos procesos que ocurren en las aulas para lo cual se requiere que posea al menos una triple competencia: Una, la de conocer las posibilidades formativas del contenido que va a tener que aprender el alumno. Dos, la de saber desencadenar procesos en el núcleo que den lugar a aprendizajes sustanciosos, significativos y motivadores. Tres, la de adecuar las tareas, tanto a las características del contenido, como a las peculiaridades del sujeto. Al menos, en las etapas obligatorias, el formato de la asignatura materia no es el más propicio para que los contenidos tengan una potencial capacidad formativa sin perder relevancia cultural o científica. Existe la experiencia de otras fórmulas para organizar el contenido.

Somos conscientes de que estas consideraciones apuntan a posibilidades utópicas, pues en verdad un planteamiento tan radicalmente individualizador es difícil de establecer con grupos numerosos y en períodos de clases de solo una hora de duración. Éste es un modelo pedagógico que solo se ha plasmado en la educación de los hijos de la nobleza en el antiguo régimen y en las clases pudientes. Pero entre lo perfecto y lo que hay existen muchas posibilidades, comenzando por la intensificación del tiempo para quienes más lo necesitan, desarrollar estrategias metodológicas distintas para los estudiantes, diferenciar materias a efectos de diferenciar ratios de alumnos por grupo, etc. Por ejemplo, si los alumnos han de aprender a expresarse en un idioma que no sea la lengua materna, en el sistema actual de organización a un alumno en un grupo de treinta en clases de una hora le corresponden dos minutos para expresarse.

c. Orden y presentación de los contenidos. Una vez que se inician los procesos de aprendizaje, la enseñanza es eficaz si mantiene un orden en su desarrollo. Uno de los motivos de las dificultades escolares que están en el origen del fracaso escolar reside en la desconexión de los fragmentos de información que a imagen de puzzle sin figura a componer le obligamos a aprender al alumnado. No basta con el orden del diseño del currículum, ni tampoco se trata de un orden de secuencia lineal del contenido, sino de la coherencia de la estructura del significado que se va desarrollando en el sujeto.

La forma de presentación del conocimiento, que es un rasgo de la metodología pedagógica, la referimos a los contenidos: comenzar a plantear un tema con una proyección de cine o por DVD, hacer una encuesta sobre infinidad de temas posibles como apoyo al contenido que se va a tratar, buscar informaciones en Internet... No es lo mismo explicar la conquista de América por los españoles tal como viene en cualquier libro de texto que comenzar por la visión que tienen los indígenas conquistados. Podría verse con los estudiantes la película La misión[8] o Aguirre, la cólera de Dios[9] o, simplemente poner interrogantes a las aparentes

verdades no discutibles es un estilo de poner el conocimiento en clave más retadora. En la historia de la educación encontramos numerosas iniciativas de alternativas de la enseñanza en la faceta que comentamos: es el caso, de las unidades globalizadas, los centros de interés, la enseñanza por proyectos, estudio descubrimiento, unidades interdisciplinares, proyectos de trabajo, etc. Todo esto no son elucubraciones, ni sueños inviables. Esto es práctica experimentada, solo que en las pobres polémicas que mantenemos hemos olvidado cosas muy de sentido común y, en vez de formar al profesorado en lo que es esencial (el valor del conocimiento y de la cultura), les obligamos a que rellenen planes docentes según las competencias que hay que conseguir.

d. Tiempo requerido. La actividad en el núcleo tiene un tiempo preciso para que se consolide el aprendizaje. El currículum sobredimensionado obliga a la compresión del tiempo, provocando la debilidad en el arraigo de lo aprendido. Las tareas necesitan un lapso distendido para que el aprendizaje se produzca, se reasienten los conocimientos y se consoliden las capacidades de todo tipo. Una visita turística a la ciudad a la que viajemos, si vamos o nos llevan de un lugar a otro con un ritmo compulsivo, no nos proporciona más que un conocimiento superficial. Querer ver todo en poco tiempo no puede hacernos gustar del placer de lo que nos es desconocido. Algo de esto ocurre cuando se establecen los currícula, se desborda el tiempo escolar y se provoca eso que el profesorado denomina correr por el temario. Hoy estamos sometidos a una presión excesiva de contenidos propiciada por las regulaciones administrativas, la exhaustividad de los libros de texto y por el estilo didáctico de los profesores, más transmisivos que constructivistas.

Como el ritmo del aprender tiene perfiles singulares en los sujetos tenemos tres soluciones; flexibilizar el tiempo dando más a los sujetos que lo requieran, seguir nuestro cabalgar dejando cantidad de rezagados por el camino o derivar tareas de aprendizajes pendientes fuera de las instituciones[10] (los deberes). El control del tiempo no queda únicamente en poder del profesorado, no solo es responsabilidad de ellos, aunque existen muchos márgenes de maniobra que una organización educativa en el centro escolar puede aprovechar.

Si a más tiempo corresponden más posibilidades de aprender y de hacerlo mejor, la conclusión para la mejora de la educación sería clara: aumentar la escolaridad (medida en años-curso), disminuir el tiempo de vacaciones y ampliar la jornada escolar (medida en horas). La investigación disponible viene a decirnos que el problema de la efectividad educativa de la institución escolar no reside en alargar o acortar el tiempo (horarios y calendarios), sin referirse a la cualidad del tiempo alargado o acortado, que es lo mismo que decir: la calidad de lo que en el tiempo conquistado se vaya a hacer. Alargar o acortar ese tiempo físico son opciones a ser sometidas a las consideraciones siguientes. Ganar tiempo para

una actividad supone tener que quitárselo a otras, lo cual plantea el conflicto entre opciones y dilemas acerca de qué se gana y qué se pierde cuando se distribuye el tiempo. Será conveniente y deseable alargarlo si el tiempo que se incremente es de más valor pedagógico y social que el tiempo que es restado de otra actividad o de estancia en otro ambiente (vida familiar, juego, aprendizaje de idiomas o deporte, estar en la calle, por ejemplo).

e. Ámbito de experiencia. La actividad en el núcleo es muy distinta según sea el modo de codificado del contenido al que se accede. En otro lugar hemos recurrido a la clasificación de los contextos de aprendizaje en cuatro tipos de medios. El ser humano extrae conocimiento de cuatro fuentes, maneras o contextos de aprender que dan lugar a diferentes formas de aprender y a distinto tipo de aprendizajes. No es lo mismo aprender teniendo una experiencia personal, aprender de forma vicaria de otros, del depósito inabarcable de la lectura o del mundo de información que pueden facilitar las nuevas tecnologías. Las escuelas han elaborado sus tradiciones combinando la adquisición de conocimiento por la vía de la transmisión interpersonal, monopolizada por el profesor con la de la lectura. Las experiencias directas no caben apenas en una institución que vive aislada por un muro con la realidad exterior.

Este esquema nos proyecta una visión del mecanismo de aprendizaje que indica también las responsabilidades que tenemos para actuar en el núcleo del proceso y en esos cinco factores determinantes de manera inmediata. Ése es el campo en que como educadores nos movemos. Los factores restantes no quedan a nuestro alcance. El profesorado no puede cambiar el ambiente familiar cuando enseña lengua. Un niño cualquiera, en las aulas, como fuera de ellas, no puede dejar de aprender, como le ocurre en la vida familiar. En su vida, normalmente, si no tiene impedimentos mayores, aprenderá en pocos años a hablar, incluso en varias lenguas sin ir a las escuelas. En cambio, cabe que con más tiempo, no aprenda a leer y escribir en su lengua materna. Sabemos que esas competencias lingüísticas tienen distintos modos de desarrollo, pero la llamada de atención que provoca la comparación nos hace pensar.

Un análisis sociológico de la enseñanza que entienda a la educación como un proceso de reproducción, según el cual la influencia de las escuelas no es relevante para producir el cambio social nos dejaría inanes. Como también ocurre en el medioambientalismo radical; se olvidan que la instrucción efectiva (pensemos en la alfabetización, por ejemplo) es una gran transformación en los miembros de la sociedad. Lo que no implica no dejar de valorar la importancia de los medios ambientales en los que se vive y que atravesamos de uno a otro constantemente. Aún en el caso de que compartiésemos aquel enfoque determinista, olvidaríamos que en el núcleo del reactor a los sujetos les ocurren fenómenos que a escala de los individuos son muy importantes. Así, quizá no se

puedan provocar cambios repentinos en la sociedad, pero los sujetos capacitados que vayamos creando poco a poco podrán transformar el mundo.

Señalamos cuatro tipos de ambientes que proporcionan capitales de distinta naturaleza. El capital económico proporciona a quienes lo poseen medios y posibilidad de acceder a recursos educativos. La educación pública es una conquista de valor incalculable, en primer lugar porque elimina (nunca del todo, claro) el impedimento para acceder a la educación que la desigualdad económica le imposibilitaría. En las sociedades complejas existe un capital cultural propio del medio en el que se vive (familiar, urbano, redes de museos, oferta cultural en general) que incide más directamente en las posibilidades educativas. Padres y madres con más alto nivel de estudios cursados, ayudan, colaboran, exigen mejor educación para los hijos. Un país mediocre no puede tener sino una educación pobre, aunque hoy las clases sociales y económicas no se corresponden con las clases culturales. Un paralelismo nos lleva a la conclusión de que la calidad de la educación en términos de resultados no se corresponde del todo con los niveles de renta de los países y regiones.

6.3. Las instituciones educativas en los circuitos de la información

Es una evidencia que lo que sabemos cada uno hoy tiene su origen en fuentes que no son las instituciones educativas y solemos estar de acuerdo en que lo que debemos a éstas se separa cada vez más de los intereses del alumnado. Las quejas del profesorado sobre el declive de su figura como enseñante es un indicador también del valor que se le concede a lo que comunican los docentes. El "amor" al profesor o profesora que puede generarse en los alumnos está motivado por atractivos varios: las relaciones que el profesor o profesora establecen con ellos, el estar y mostrarse más cercano a su cultura, prestar atención a sus problemas… pero, ante todo, no suele faltar el atractivo que despiertan los contenidos que el profesor querido les muestra, por la convicción con la que lo expone, por su habilidad de hacer sencillo de entender lo que en sí es complejo y complicado, por su ética profesional, etc.

El gusto por conocer queda alejado frecuentemente de los aprendizajes relacionados con el currículum, lo cual no solo resta atractivo por aprender en las instituciones escolares, sino que deriva los intereses por aprender a otras fuentes de aculturación. Los profesores denuncian la falta de interés del alumnado, pero detrás de un estudiante desinteresado puede haber un alumno decepcionado o simplemente aburrido, al que no le preguntamos ¿qué has aprendido hoy? No le pregunta el profesor, tampoco lo suelen hacer en la familia, el proyecto PISA no lo tiene en sus indicadores, no lo considera pertinente la política de derechas ni

la de izquierdas, a pesar de que la primera clama por la posibilidad de que el "cliente" pueda elegir. Su liberalismo se contiene en este caso.

La relación que se cita a continuación indica las fuentes de donde se extraen posibles informaciones, que muchas no serán pertinentes para los propósitos que podamos tener, Pero es inadmisible que los centros escolares permanezcan cerrados sobre sí mismos, que el alumnado se aburra en el mundo de posibilidades que para muchos está a su alcance, y para quienes no lo esté debemos proveer recursos para corregirlo.

Procedencia de posibles contenidos

1) En las escuelas (en la enseñanza propiamente dicha).
2) Oferta paraescolar.
3) Depósitos culturales: bibliotecas, museos, bases documentales…
4) Medios de autoapredizaje. (Educación a distancia, paquetes de enseñanza.)
5) Medios de comunicación.
6) En la familia. Relaciones personales y medios.
7) En contactos entre iguales y mayores.
8) El medio social en el que se vive. La ciudad…
9) Las TICs.
10) Medios de comunicación.

Las escuelas en general siempre han estado desligadas de la realidad, salvo las escuelas artesanas, las de oficios, etc. No olvidemos que la escolarización se justificó por el deseo de apartar al menor del cuidado de la familia y de los ambientes poco sanos de las ciudades al comienzo de la industrialización. Hoy deberíamos reclamar que devuelvan al alumno al mundo, que no se diluya en él como persona y que, en todo caso, lo apartemos en la institución para explicárselo mejor. Es decir para contarle lo que en el mundo externo no le contarán.

1 José. M. ESTEVE, 2001, Un examen a la cultura escolar. http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=215&

2 B. BLOOM, Los objetivos de la educación. Buenos Aires, El Ateneo.

3 Hannah ARENDT, (2003), "La crisis en la educación" en: Hannah ARENDT, Entre el Pasado y el Futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política. Barcelona, Península.

4 OCDE (2009), Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.

5 Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos Septiembre de 2007, MCKINSEY and Company.

6 GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). El currículum. Su teoría y su práctica. Madrid. Morata.

7 J. GIMENO SACRISTÁN (1988). El curriculum: Una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata.

8 Del director Roland Joffé, 1986.

9 Dirigida por Wener Hrzog, 1972.

10 Puede verse el trabajo del autor: J. GIMENO SACRISTÁN (2008). El valor del tiempo en educación. Madrid. Morata.

CAPÍTULO VII

La vigencia del discurso acerca de la educación pública

Uno de los relatos que con más nitidez identifican a un modelo de pensar y de realizar la educación ha sido la educación pública. Con esta expresión se da a entender la querencia de una educación que ha sido la expresión de una política capaz de hacerla universal para todas y todos, con la vocación de favorecer la igualdad y la integración social, para desarrollar el libre pensamiento, con la misión fundamental no solo de servir al desarrollo de los individuos, sino de educar a los ciudadanos. Decimos que ha sido, porque actualmente puede que no lo sea tanto, para quienes no han tenido la universalidad, la igualdad, la integración, la libertad y los derechos a una ciudadanía democrática como las referencias políticas, sociales, culturales y pedagógicas de la ética personal y colectiva. Atravesamos por una coyuntura histórica en la que los lenguajes predominantes no exhiben con claridad y decisión esas referencias de carácter filosófico, político y cultural. Más bien las ocultan o descaradamente las combaten con argumentaciones que desdibujan la nitidez del proyecto.

Nos preocupa la debilidad con la que esta filosofía está implantada en nuestra cultura política y pedagógica, debida a la tardía estabilización de la democracia en nuestro país y el débil asiento de las virtudes que ello conlleva. La tecnocratización del pensamiento educativo está ocultando la trascendencia histórica que en el pasado tuvo este modelo educativo para modernizar la sociedad, dar seguridad para cumplir con las exigencias del derecho universal a la educación. Está en juego el qué y cómo será el futuro de la sociedad según se opte por perfeccionar el proyecto o por dejar que se deteriore. Sin descartar que alguien maquine por su demolición.

7.1. ¿De qué hablamos?

No hay seguramente comportamiento más perverso para la democracia que la corrupción del lenguaje y la falsificación de las palabras con las que nos

comunicamos, destruyéndose así la confianza entre los participantes en el diálogo comunicativo sobre temas controvertidos, como es el caso de la educación. Para asentar las bases de una sociedad democrática, elaborar diagnósticos compartidos acerca del estado del sistema educativo y mantener una conveniente continuidad en las políticas educativas, es necesario asentar una cultura de la discusión que consolide un cierto consenso y se exprese con un lenguaje con significados compartidos. En estos tiempos de confusión, cuando la veracidad de la palabra tiene muy corta vigencia y cuando lo negado hoy es lo afirmado mañana, conviene aclarar, al menos, el lenguaje con el que nos comunicamos, pero también con el que podemos confundirnos.

Entendemos que términos como el de educación no son unívocos, lo cual da lugar a que se produzcan interpretaciones que suponen opciones de valor en las políticas educativas y directrices para las prácticas educativas que puedan definirse y establecerse como prioritarias. En una democracia el desacuerdo es algo normal y no hay razón para evitarlo. GUTTMAN[1] (pág. 20) afirma que las controversias sobre los problemas educativos son una fuente importante de progreso social que tienen el potencial de educar a los ciudadanos y ciudadanas. Pero si no se toman posiciones de principio la discusión puede convertirse en una perpetua controversia.

Desde las instancias políticas y los brazos ejecutores de las administraciones se han promovido en las últimas dos décadas discusiones muchas veces poco relevantes, imponiendo jergas que convierten u ocultan y evitan las discusiones sobre lo que es fundamental, disfrazándolos como si fuesen problemas técnicos. Hemos visto sucederse unas modas a otras, mientras que se han descuidado debates como el significado que tiene hoy lo público, lo cual ha repercutido en la pérdida de la oportunidad de educar a la ciudadanía de la que habla Guttman.

Qué es hoy lo público requiere de una larga exposición, pues puede tener diversos sentidos. Puede tomarse como lo que no es de propiedad privada, lo que es de interés general, lo que es de uso común, lo que es conocido por todos y todas, lo que aparece a la vista de todos, lo que es gratuito… H. ARENT[2] le da un significado que nos es especialmente útil. Lo público, significa el mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de lo nuestro que es privado. La esfera pública es el mundo que nos une y nos junta, pero —como ella dice— sin caer unos sobre otros (ARENT, pág. 62). Ese mundo en común no queda garantizado por sí mismo, sino por el hecho de que, a pesar de las diferencias y de la variedad de perspectivas, todos están interesados por el mismo objeto (pág. 66). En nuestro caso, la educación.

La educación pública es una de esas opciones de valor, controvertida como cualquier otra, la cual queremos que se convierta y se acepte como una acepción preferida a la hora de pensar, planificar y desarrollar la opción elegida. La

educación pública no es semilla que haya germinado y florecido súbitamente como algo natural o necesario, algo que venga dado, para siempre y para todos, sino que constituye una construcción con una larga trayectoria, que entre nosotros es frágil, a la que hay que mantener viva constantemente con el apoyo renovado de la sociedad en general, con políticas educativas apropiadas y sustentada día a día por quienes tienen la responsabilidad de hacerla visible y deseable en la práctica, para que sea la opción elegida como la más conveniente.

La educación pública es una construcción conquistada a lo largo de luchas y con el logro de consensos progresivos acerca de su significado y de los valores que la singularizan. Para sostenerla y que eche raíces es necesario renovar las ideas y motivos que la han sustentado a lo largo del tiempo y del paso de las generaciones. Es necesario mantener vigentes los principios que la caracterizan, revisándolos y haciéndolos visibles (que eso significa también lo público).

Estos tiempos y los vientos que los agitan no son, precisamente, propicios al sostenimiento de los servicios públicos, entre ellos, muy fundamentalmente, la educación. Los efectos negativos de las políticas dominantes, contrarias al sector público, son más dañinos cuando impactan en realidades como la nuestra, donde, por razones históricas, el modelo de la educación pública no tiene un largo recorrido ni un profundo arraigo. Una debilidad que se apoya en consensos no suficientemente compartidos y cuando los guardianes que deberían cuidarla son los primeros en debilitarla.

La gravedad de nuestra situación y la resignación ante la misma es tal que ni siquiera resulta notoria la aberración de que, en vez de proteger y de mantener un sistema público fuerte por su poder integrador, necesario para el equilibrio social, los conservadores tengan como una prioridad de sus políticas la desprotección del sistema público. Ocultan su política real privatizadora con el argumento de que lo que hacen es para satisfacer la demandas de las familias, como si éste fuera el argumento supremo. Su labor de zapa no tiene más que dejar que el sistema público se vaya deteriorando. Basta anunciar a la opinión pública que todos podrán disponer de un puesto en los centros privados, mientras que la escuela pública se deteriora por falta de apoyos. Se construyen centros ya concertados antes de terminarlos, en terreno público, donados prácticamente a perpetuidad.

A España le cabe —esta vez sí— el dudoso mérito de estar a la cabeza de los países que dentro de la UE y de la OCDE cuentan con el más alto porcentaje de alumnos y alumnas en centros privados en los niveles no universitarios, (Fig. 7.1 y 7.2).

El volumen del sector público y privado en España		Curso 1998-1999	Curso 2008-2009
Educación Infantil	C. Públicos	67,7	63,9
	C. Privados concertados	13,1	25,0
	C. Privados no concertados	19,2	11,1
Educación Primaria	C. Públicos	66,6	67,2
	C. Privados concertados	30,2	28,9
	C. Privados no concertados	3,2	3,9
Educación Secundaria Obligatoria	C. Públicos	69,4	65,9
	C. Privados concertados	27,7	30,5
	C. Privados no concertados	2,9	3,6
Educación Secundaria Segunda etapa: Bachillerato	C. Públicos	73,5	74,1
	C. Privados concertados	12,6	14,4
	C. Privados no concertados	11,4	11,5
Educación Universitaria	U. Públicas	89,4	
	U. Privadas no concertadas	10,6	

Figura 7.1. El volumen de la enseñanza pública en España.

Han logrado imbuir en la opinión pública, frente a toda evidencia científica, que lo privado es signo de más calidad. Estamos ante un primer ejemplo de perversión del lenguaje. Desde los poderes públicos conservadores se sugiere la idea implícita de la conveniencia de optar por la mejor calidad del sector privado, insistiendo en la política de desmantelamiento del sector público. No nos cabe en la cabeza que nuestro país sea el adalid universal de la calidad y de las libertades en educación, por tener tan alta cuota de privatización del sector educativo no universitario, mientras que los demás países irían por un camino equivocado, a la vista de los datos objetivos (véase Figura 7.2). Solo Bélgica (con el 47,2%) y Malta (con el 31,6%) tienen más alto porcentaje de alumnos en centros privados que España (con un 30%), más de cuatro veces que Finlandia (que tiene un 7%) o que Alemania (que tiene el 7,1%) e Irlanda (el 0,6%). No es verdad que exista, pues, una tendencia mundial a favor de trasvasar cada vez más población del sector público al privado.

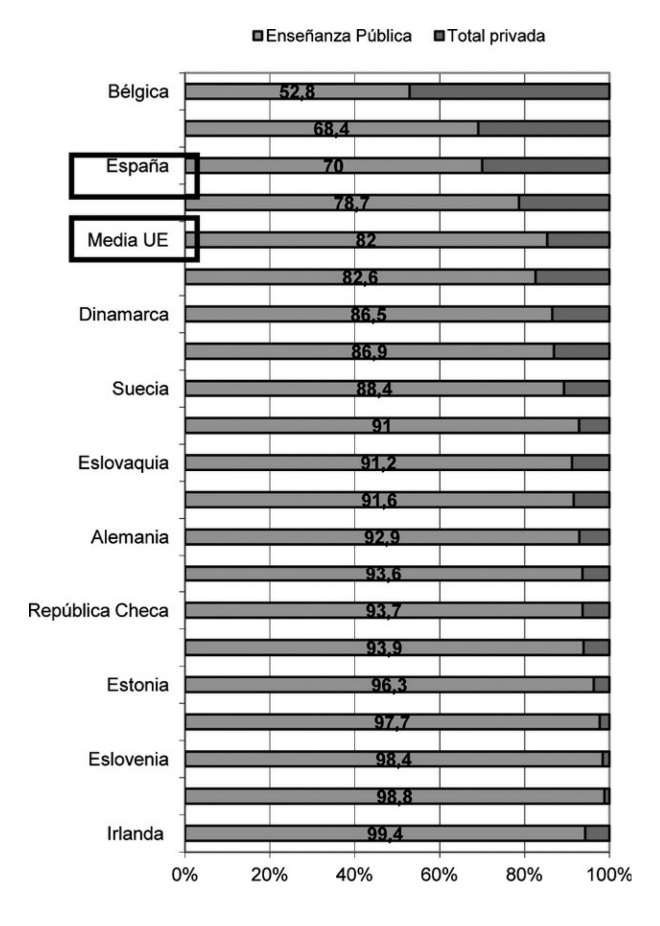


Figura 7.2. El volumen de la enseñanza pública en Europa.
Fuente: Eurydice, Eurostat. Key data on education, 2012.

Se utiliza muy poco el dato de que nuestro liderazgo en el volumen del sector privado se corresponde con un puesto menos favorable en la calidad del sistema, en términos de fracaso escolar o de resultados en las pruebas PISA. Desde una posición apoyada en las estadísticas podría argumentarse que ese liderazgo y la falta de calidad en el sistema van unidos. Las mismas fuentes estadísticas nos dicen que los alumnos y alumnas de los centros privados no obtienen mejores resultados que los que asisten a centros públicos. Una vez que se neutrali za estadísticamente la variable del nivel socioeducativo de los progenitores, las diferencias favorables al sector privado desaparecen.

Estos hechos ponen de manifiesto la importancia de lo que se puede hacer por la educación pública, en lo que se refiere a su imagen, pues está lastrada negativamente por la información que se desconoce o se oculta.

La mejora de la educación pública requiere leyes y disposiciones normativas que la sostengan y la fortalezcan, pero en una gran medida esta mejora se logra solo si los principios que sustentan el modelo de la educación pública se asumen como una cultura compartida y si se ofrece una imagen justa de ella que se fundamente en información seria y no solo blandiendo eslogans.

Vamos a suspender el hilo argumental por un momento.

7.2. ¿Educación pública o escuela pública?

¿Qué sentido tiene esa disyuntiva? Utilizamos ambos conceptos como si fueran totalmente sinónimos, cuando su diferenciación nos descubre un ángulo interesante. Cuando se hace mención al término educación pública, nos referimos, por supuesto, a la oferta de educación en centros de propiedad pública. Pero ¿no podríamos admitir que hay otras manifestaciones de la educación que no se desarrollan en las instituciones escolares ni en horarios escolares y que pueden entrar en la categoría de públicas? ¿Acaso no podremos y tendremos que hablar en un próximo futuro de la educación permanente pública (como ya ocurre en las experiencias de la "Universidad de los Mayores"), considerando que el derecho a la educación debería ampliar también el ámbito de su aplicación más allá de la escolaridad? Parecido ejercicio de imaginación tendremos que plantearnos y ver las consecuencias que tiene Internet y, en general, las tecnologías de la comunicación e información, en las oportunidades educativas dentro y fuera de las escuelas, para ver qué pueden o deben hacer los poderes públicos para mitigar la desigualdad de acceso y en los usos discriminatorios de lo que constituye la denominada brecha digital. ¿Cabe hablar de una digito-educación pública?

Cuando hablamos de la educación pública en general sin referirnos a un nivel educativo en concreto, estamos pensando en un modelo de educación —en una forma de entenderla— con una orientación y unas particularidades que solo la escuela pública puede desarrollar y que constituye el espíritu de su identidad. Como es lógico, algunos rasgos que le adjudicaremos pueden servir de orientación, tanto a los centros públicos como a los privados.

La costumbre de utilizar la expresión "escuela pública" (un término que alude comúnmente, a los establecimientos de enseñanza Primaria) se debe a que en los momentos históricos en los que el tema fue discutido, fundamentalmente desde el siglo XIX, se tenía como preocupación y meta el que todos los ciudadanos alcanzasen ese primer nivel de enseñanza. Las Cortes de Cádiz en la Constitución de 1812 pusieron como objetivo de la instrucción pública:

> Art. 366. En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.

7.3. La educación pública en la escuela pública

La aportación más decisiva y moderna a la construcción del modelo de educación pública se debe a CONDORCET (1743-1794). En su obra Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos[3] se plantearon los principios que han guiado las políticas progresistas en las sociedades modernas

democráticas. La suma de las aportaciones de este importante promotor de la Revolución Francesa (1789), después perseguido por ella, con las de PESTALOZZI explicaría en una buena medida lo que es hoy la pedagogía moderna. Las ideas de una educación universal para formar ciudadanos libres y autónomos (raíces que provienen de ROUSSEAU y de KANT), la educación como mecanismo para mejorar las capacidades de los seres humanos (fe en el progreso y confianza en las posibilidades de los sujetos), la igualdad de hombres y mujeres en el acceso a la escuela, la visión de la educación a lo largo del ciclo vital, las libertades para enseñar, la libertad de cátedra, la necesidad de unos contenidos científicos y una enseñanza laica, la relativa independencia de la educación respecto del poder político, la resistencia a que la educación sea dominada por los intereses particulares... son semillas que nos dejó este autor excepcional.

Desde entonces el modelo de la educación pública como construcción cultural e histórica se ha ido fijando en tres direcciones. **a**) Concebir la educación como un bien que progresivamente va ensanchándose, que se hace más comprensivo (queremos decir que abarca más contenidos, más ambicioso). **b**) La progresiva extensión de la escolarización, acogiendo a más población en términos absolutos hasta convertirse en un derecho universal efectivo para todos. Un logro que no es realidad todavía en muchos países. **c**) El que ese derecho es reclamado cada vez con más intensidad, exigiendo su cumplimiento con la puesta en funcionamiento de mecanismos garantes, proveyendo los medios necesarios y creando estructuras escolares adecuadas.

Alejado de los utilitarismos cortos de miras, este modelo de educación pública constituye una invención política, ética, intelectual, social, cultural y pedagógica que debemos apreciar y preservar como si fuese una conquista convertida en patrimonio de la humanidad, por su valor y por ser un eficaz medio para cimentar las sociedades modernas. No es comprensible cómo disponiendo de un aparato socializador capaz de producir cohesión entre los individuos en las sociedades complejas, se haya minusvalorado su capacidad integradora por las fuerzas conservadoras, que tanto claman por la unidad de la Patria. La idolatría por el mercado explica muchos excesos.

¿En qué consiste hoy el modelo de educación y de escuela pública? Creo que el sustento del mismo se asienta en los cuatro pilares básicos siguientes:

1. El apoyo a la realización del derecho a la educación de todo ciudadano, como prioridad de las políticas en general y de las educativas en particular, contemplando los nuevos escenarios culturales y sociales. Éstos hacen más relativo y débil el papel hegemónico que tuvieron los sistemas escolares en la modernidad para llevar a cabo la difusión del conocimiento. Reconocer y someterse a la preeminencia de este derecho supone poner la política y la pedagogía al servicio de los destinatarios de la educación. Esta posición exige

remover muchas creencias, predisposiciones y concepciones del universo educativo.

2. El impulso ilustrado nos recuerda que las instituciones escolares son un instrumento para la difusión de la cultura y nutrición subjetiva de quienes la aprenden, bajo los principios de racionalidad científica y laicidad, sin restricciones mentales, donde se garantiza el acceso libre al conocimiento, a su propagación y discusión.

3. La consideración de la ciudadanía y la democracia como metas esenciales de la educación[4], como contenidos de la enseñanza y como inspiradoras de la práctica de métodos pedagógicos y de las reglas de la convivencia democráticas. La dimensión social de la naturaleza humana es la base de esta argumentación.

4. El empeño por la igualdad posible, la equidad necesaria y la lucha por la supresión de desigualdades, tanto las referidas a la educación dentro del sistema escolar, como a otras desigualdades que operan fuera pero repercuten en la educación. Ésta ha sido y es la bandera distintiva de las posiciones progresistas.

Estos cuatro grandes principios son la base desde la cual tendremos que hacer educación pública en la escuela pública: disponiendo de un profesorado competente y responsable, seleccionando y desarrollando el currículum apropiado, eligiendo las metodologías pedagógicas experimentadas y el adecuado funcionamiento de los centros públicos. No basta declarar el amor a la educación pública, identificarse con lo que ella supone y vivir de ella o estar en ella. Además de creer hay que crear, haciendo visible en la práctica la potencia del modelo. Solo así podrá ser aceptada por una base social amplia que la pueda elegir.

El modelo de la Figura 7.3 nos ayuda a estructurar una narrativa, una teoría o filosofía de la educación, convencernos de su bondad y tomar conciencia de la necesidad de aplicarla. Sin embargo, la escuela pública como institución tiene que hacerse realidad en un sistema educativo, en unos centros determinados, en una estructura organizativa, con un profesorado, una forma de gestión… con una historia y unos hábitos que la convierten en muy buena medida en un a priori que condiciona la plasmación del proyecto. Por eso los rasgos que ya señalamos y los que especificaremos ahora son referentes de un proyecto, una hoja de ruta para que las escuelas y centros educativos de titularidad pública se identifiquen con el significado de la educación pública. ¿Cómo lograrlo?

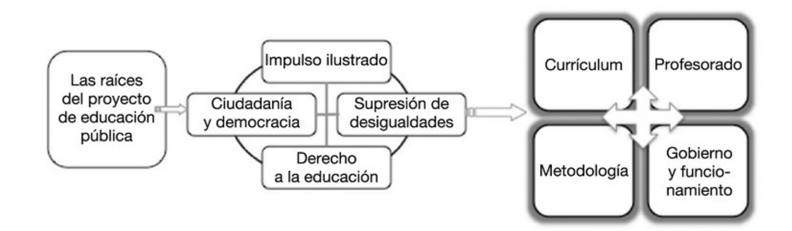


Figura 7.3. La estructura de principios básicos de la educación pública.

Lorenzo LUZURIAGA en su obra La escuela nueva pública (1948) se interrogaba cómo llevar a cabo la reforma de la educación pública de un país. Proponía el hacerlo por dos vías esenciales: una, promulgando leyes y reglamentos para ordenar en la forma deseable todos los establecimientos escolares (lo que constituye un racionalismo abstracto que termina siendo ineficaz y hasta perturbador); la otra, consiste en crear instituciones aisladas ejemplares, llevadas a cabo en condiciones especiales (un caso es el Instituto Escuela) que actuaran de ejemplos a imitar, los cuales se extenderían gracias al ejemplo y la sugestión. El autor concluye:

> "…las cuestiones más íntimas de la instrucción pública. Las que afectan intrínsecamente a la educación, a la vida espiritual de las instituciones docentes deben ser resueltas parcialmente, aisladamente".
>
> (Pág. 9.)

Para darnos una idea de lo que nos queda por hacer, señalaremos algunos ejemplos. Hay un déficit ético siempre, que los responsables políticos del afianzamiento del modelo público se comportan de manera incoherente con los principios que defienden, causando desmoralización en la sociedad. La educación pública no forma parte del currículum de la formación del profesorado de infantil, primaria y secundaria. La educación pública no figura en los temarios de las oposiciones a funcionarios de la enseñanza pública, quienes, una vez que las superan, se suele decir que son "propietarios" de la plaza conquistada.

La derecha no necesita plantearse grandes proyectos; en el pasado encuentra su seguridad y el vacío de ideas que supone tener al dios Mercado como ideología, tampoco va a producir genialidades.

Es preciso contar con un sistema educativo eficaz, justo y de calidad y esas tres virtudes las debe tener la escuela pública. No podremos hablar de sociedades de la información porque son solamente viables en sociedades de la educación de calidad. Pero sin un sistema educativo justo, esa sociedad será más excluyente.

7.4. Las señas de identidad de la educación y de la escuela públicas

Afirma Luis GÓMEZ LLORENTE (2001)[5] que el describir los caracteres de la escuela pública equivale al intento de esquematizar un cierto modelo de escuela, en definitiva, un ideal a realizar, que en la práctica siempre alcanza grados relativos de consecución necesitados de mejora (pág. 62). Para él las características de la educación pública son el ser: científica, laica, gratuita, democrática y comprensiva.

El legado de la educación pública, como proyecto de progreso humano universal es una tradición que ha tenido un largo y difícil recorrido. Conviene recordarlo y valorar lo que ha significado. Ideas como éstas hay que seguir contándolas para que se identifiquen con ellas las sucesivas generaciones. En aras de posibilitar un consenso que pueda concitar los diferentes puntos de vista y las opciones a adoptar, nos podría ser de bastante utilidad explorar las derivaciones que tiene para pensar y hacer la educación, acuerdos universales como la Declaración de los derechos del niño (1958).

Principio 7 de la Declaración de de los derechos del niño

"El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres".

Vamos a especificar los significados de esta formulación y desarrollarlos considerando su trascendencia para orientar a la educación y a la escuela pública.

A) Accesibilidad

1. La escuela pública y el derecho a la educación

Gracias a la escuela pública, en el pasado y en el presente, ha sido posible garantizar el acceso a un puesto escolar, respondiendo al derecho de todos a la educación. En forma de escuelas unitarias, de escuelas rurales, agrupaciones graduadas incompletas o completas, a través de internado parcial, con ayudas de profesores itinerantes y con el apoyo de nuevas tecnologías, en los países desarrollados, la educación pública alcanza a toda la población en edad de estar escolarizada. Hoy, incluso sobrepasa por encima y por debajo a la Enseñanza Primaria. En nuestro país se incluye la ESO. Al incrementarse la escolaridad, el derecho a la educación se vuelve más exigente y se torna más problemático, más difícil de encajar en organizaciones educativas que se han configurado cuando

era más corta la obligatoriedad, mientras que ahora tienen que acoger a alumnos y alumnas que estaban fuera, introducirlos en unas instituciones y en una cultura que no estaban pensadas para ellos. Si no hay un cambio en las instituciones tendremos inevitablemente más fracaso. Y la solución no está en negarse a prolongar la escolaridad.

El esfuerzo de hacer partícipes a todos de la educación la hace, obviamente, más costosa, no solo por el incremento del alumnado; un hecho que no puede ser utilizado desde la enseñanza privada como argumento de su rentabilidad, puesto que su motivación básica no es la de llegar a todos, sino la de captar a las clases medias urbanas.

La escuela pública alcanzó su más pleno desarrollo cuando tuvo lugar el crecimiento de la población de los menores. En España, aunque fue declarada como universal en 1812, la cobertura efectiva tuvo que esperar hasta el final de los años de la década de los años setenta. Declarando su universalidad, aspiramos a que todo individuo tenga un puesto escolar, sin que la escuela pública pueda elegir a quiénes entren en ella. Todos son iguales a sus puertas.

2. Obligatoria

Haciendo obligatoria la educación se garantiza su universalidad al comprometer a los poderes públicos a proveer los recursos necesarios y poner las fórmulas que sean precisas para garantizar el ejercicio del derecho a la educación durante un tiempo determinado. En un principio, los límites de esa etapa los marcaba el inicio y el final de la Enseñanza Primaria, hoy alcanza hasta la Secundaria de primer nivel. El que la obligatoriedad se establezca en términos de edad introduce una dificultad y una paradoja. La dificultad de que predeterminando quedamos condenados a que se produzcan desfases en un cierto número de alumnos. Por un lado, el tiempo físico está acotado en términos de edades de comienzo y fin de la obligatoriedad. Por otro lado, los niveles de exigencias en los objetivos, contenidos y competencias del currículum indican lo que se ha de aprender a lo largo de ese período. Como los tiempos de aprendizaje (lo que se tarda en aprender) varían de unos individuos a otros, es inevitable que se produzcan desigualdades significativas. El sistema puede mantener su equilibrio de varias formas. Si se mantienen los contenidos fijos, los sujetos diferirán en los tiempos de aprendizaje que necesitan, Tenemos dos posibles caminos: flexibilizar los contenidos o el tiempo físico. Como el estilo dominante es el de fijar contenidos y tiempos, las diferencias surgen inevitablemente en la escuela pública. Aparecen los adelantados (los que necesitan menos tiempo que el establecido) que a falta de esa flexibilidad quedarán detenidos en su progresión. Por otro lado, estarán los retrasados, que requieren más tiempo del establecido. Pero se evita el tener que preguntarse por qué ocurre esto, transformando esas

dos concepciones del tiempo (adelantados y retrasados) en las categorías estadísticas de normalidad y desviación, las cuales, tras otro salto semántico a la psicología, pasan a distinguir a alumnos que pueden (que tienen capacidad) y los incapaces. De ahí, con otro pequeño salto, llegamos a las categorías sociales de tener éxito o ser un fracasado y a la distinción moral de buenos y malos alumnos o alumnas.

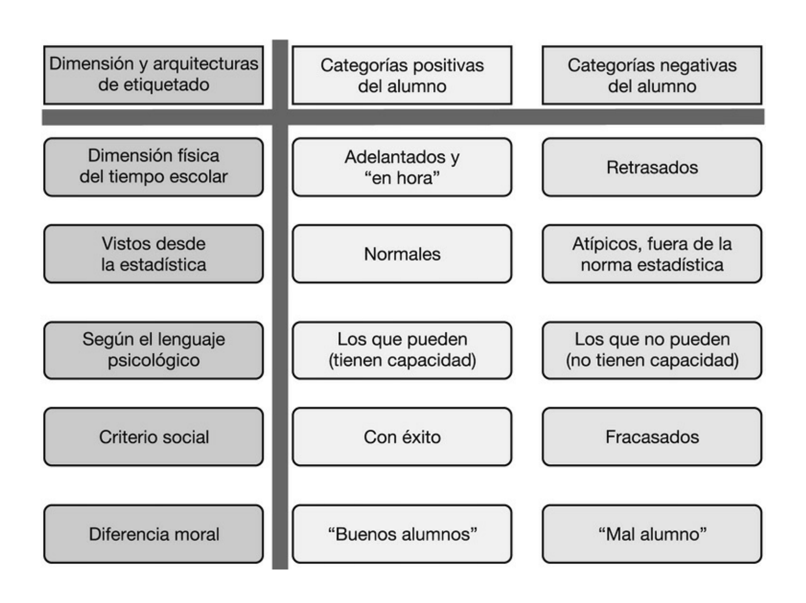


Figura 7.4. Formas de etiquetado y la definición de la normalidad.

La paradoja reside en que, habiendo hecho de la obligatoriedad el instrumento para garantizar el derecho de todos a la educación, después, los mecanismos escolares inventados por otras visiones de la educación, obstaculizan el que ese derecho pueda ser logrado en condiciones de igualdad para todos, y que quienes no superen los estándares establecidos queden estigmatizados como los que fracasan, repiten curso, abandonan, suspenden… Lo cual nos lleva a pensar que la escuela pública debería tener como su referencia el progreso de los alumnos y alumnas, la consecución de las capacidades que se pretende conseguir, más que fijarse en tiempos fijos para alcanzarlas. Lo cual implica que para que nadie quede atrás se requiere más tiempo para quienes lo necesiten, o prestarles más atención (tiempo de más calidad). De lo contrario, deberíamos admitir desde el principio que no todos van a llegar a las mismas metas. Desde la ética que se le presupone a la educación pública esta respuesta es inadmisible.

3. La educación básica tiene que ser gratuita

Si no es gratuita, es decir, financiada por los poderes públicos, la igualdad de entrada de los menos pudientes no sería posible. El derecho a la educación, la obligatoriedad y la gratuidad son tres conceptos trabados entre sí, de manera

inseparable. Tal como lo comentábamos antes, las nuevas condiciones de la escuela en el marco de una sociedad en la que la escolaridad "compite" con otros canales de información, cuando se plantea la educación a lo largo de toda la vida, cuando se enseña y se aprende por medios virtuales, o ante la voluntad manifiesta de algunos padres y madres de educar en casa (home schools), se abre una perspectiva desconocida hasta hoy acerca del sentido y límites de la gratuidad para la que no tenemos todavía respuesta. Sencillamente, ¿qué consecuencias se derivan para esos tres principios el que se vayan incorporando y se normalice el uso de los e-book en la escuela pública? ¿Es posible que sean gratuitos, como ahora lo son los libros de texto? ¿Quiénes pondrán los recursos necesarios? ¿Qué o quiénes garantizarán la igualdad de acceso a esas nuevas tecnologías? ¿Cómo abordar la financiación de esos instrumentos que salen al mercado con la fecha de caducidad programada?

Estos tres apartados (accesibilidad, obligatoriedad y gratuidad) nos sirven para que todos podamos identificar y comprender lo que es la educación pública: un bien seguro, al menos en las sociedades desarrolladas, donde se tiene un puesto escolar, gratuito y no lejos del domicilio particular. ¿Qué más pedir, si no se tienen otros referentes, otras perspectivas, otras aspiraciones y otras necesidades?

Las ventajas mencionadas colman las necesidades de una parte importante de la población que quizá no sepa de otras razones para preferir la educación pública o, si las conoce, quizá puedan no interesarle. Es posible que para alguno, la integración de inmigrantes pobres no les parezca una virtualidad del sistema público, sino un fastidio, estando de acuerdo con los centros privados que tampoco los acogen. Y lo que sería peor: es posible que esas limitadas demandas se hayan convertido en el techo de las posibilidades y obligaciones a las que algunas escuelas públicas y algunos docentes se ciñen. Pero hay también sectores de la población más exigente. Entonces, cuando la escuela pública no muestre el atractivo del modelo de educación pública, padres y madres quizá reclamen "otra cosa". Cuando no les satisfaga lo que los establecimientos públicos hacen con sus hijos, lo aprecien como insuficiente o anquilosado; si disponen de recursos, buscarán otra alternativa, sin importarles la confrontación pública-privada. Una u otra, con tal de que "cace ratones".

4. Una oferta de centros cercana al domicilio familiar

Tradicionalmente, las escuelas públicas se localizaban en lugares significativos desde el punto de vista de la geografía humana, según el prestigio dentro del mapa de las ciudades y pueblos. La imagen de la plaza central con sendas fachadas ocupadas por el Ayuntamiento, la Iglesia y las Escuelas estatales o municipales, es una foto que todavía es posible obtener en muchos lugares. Esta disposición refleja el valor que se daba a la educación en la distribución del

espacio (una forma de reflejar también las relaciones de poder). El alejamiento del trabajo de los espacios familiares, la concentración de la población que ha dado lugar a las grandes urbes, la demanda de construcción de nuevos centros que solo tienen espacio y cabida en las afueras de pueblos y ciudades, rompieron, allí donde sí existió, la identificación de los centros educativos como aglutinantes de una especie de comunidad entre éstos y la población que les rodeaba. Hoy se pueden encontrar pocas redes con lazos sociales que tengan como motivo la razón de llevar los hijos al mismo centro escolar.

El que los centros públicos estén cercanos al domicilio familiar es una comodidad para las familias y para disminuir la fatiga del alumnado. El criterio de proximidad escuela-domicilio se sigue manteniendo para la admisión de alumnos y alumnas como peculiaridad de los centros públicos. Una estrategia que, queriendo se respete la igualdad de todos para entrar al centro cercano, el que nutriéndose de la población que tiene alrededor, provoca el que "cada alrededor" disponga de su singularizado centro, pero que éstos se diferencien por su base social. La geografía urbana suele definir zonas perfiladas por su desigual nivel económico y social.

B) Integradora y no selectiva

5. Sujetos no jerarquizados

Desde las políticas educativas hasta las prácticas pedagógicas, todo el aparato escolar debe tener como referencia al sujeto que se educa como individuo singular y en tanto que, necesariamente, vive en la sociedad la escuela pública no puede descuidar su papel dentro de ella. No tenemos reparo en utilizar el lenguaje y los clásicos planteamientos liberales que han sido a veces demonizados como narrativas individualistas e insolidarias, porque no son lo mismo las ideas liberales acerca de las libertades que las derivaciones del liberalismo económico.

Mejorando la sociedad pueden progresar mejor los individuos, solo si éstos mejoran desde el punto de vista intelectual, moral y como ciudadanos lo hace también la sociedad. No es una opción, sino una posición lógica. Nosotros solo desde la educación podemos contribuir a esas mejoras procurando ayudar a que se construyan las capacidades que un sujeto nunca totalmente determinado pueda desplegar.

Para nosotros el sujeto es el referente primero, antes que la cultura, el saber de las asignaturas, el mundo laboral, antes que la sociedad, que el profesorado y, desde luego, antes que la cultura escolar que como institución se impone a través del currículum como si fuera un dictado. Cada individuo es singular y la escuela pública tiene que aceptarlo y facilitar que cada uno tenga la oportunidad

de desarrollarse y singularizarse.

No se trata de dar un giro psicologicista ingenuo de raíces rusonianas, sino de conceder importancia al derecho a la educación de cada cual en sus condiciones y circunstancias. Nos situamos ante un sujeto como ser político, de lo cual desde la institución escolar hasta las actividades en las aulas deben extraer consecuencias.

El valor del individuo, de cada uno, no es el que da una prueba, un examen o un diagnóstico. Se debería "evaluar para conocer en vez de examinar para excluir"[6]. A la escuela pública no se acude para que se le diga a un alumno o alumna si tiene porvenir o no, si es torpe o despierto, si vale más o menos que otro u otra. La escuela pública no se inventó para clasificar a los que asistieran a ella. Tampoco compite con nadie, no jerarquiza para posteriores niveles educativos, excluyendo a los últimos de la fila, no compara a unos con otros, no cree en la motivación del premio y del castigo, no clasifica en categorías dentro del aula o en los centros, no admite ranking, no se estimula compitiendo. Cualquier práctica de etiquetado puede ser perniciosa para quienes tienen la posibilidad de salir peor parados.

6. Integradora de la diversidad

¿Es posible vivir juntos siendo desiguales y diferentes? Éste es el gran interrogante y el reto para todas las culturas, sociedades e instituciones o grupo humano. La escuela en la medida en la que acoge a todos tiene por ello un valor moral muy digno de ser recordado, lo cual debe considerarse a la hora de plantear las políticas educativas, de adoptar la organización de la escolaridad que lo haga posible, a la hora de definir y desarrollar el currículum y de traducir la opción que se tome en prácticas apropiadas.

La desigualdad nos viene dada: es "natural". La igualdad es una construcción cultural que hemos elevado a imperativo ético que perseguir. Es un deseo contrafáctico que no ha encontrado fácil el avance en la historia reciente. Por eso cualquier paso adelante es un logro que hay que cuidar con esmero, permaneciendo vigilantes ante los que quieren frenar los avances y, si les es posible, hacerlos retroceder. La lucha por la igualdad en este mundo ha sido la bandera de la izquierda política y del progresismo en general (quizá la única por la que hoy se identifica y se la distingue, como dice N. Bobio[7]).

En cambio, el posicionamiento ante la diversidad es más complicado. Ser iguales o desiguales es un problema de poder más o menos, de poder acceder y aprovecharse de un bien o de no estarle permitido. Ser diferente es pensar, creer, manifestarse, sentir, tener sensibilidad, de manifestarse; de vivir en definitiva. El problema es que hay diferencias entre humanos que representan riqueza,

biodiversidad, mientras que otras pueden, en un determinado contexto, conllevar anexa la desigualdad, la marginación y la discriminación. La escuela pública que hemos conocido ha significado ante todo un instrumento para la igualdad, sin considerar suficientemente las diversidades que son el origen de desigualdad, ni se han tenido en cuenta las diferencias que había que respetar e incluso estimular.

La enseñanza privada, por principio, justificada por el argumento de ser necesaria para ejercer el derecho a elegir, termina siendo desigualadora porque ella es la que elige al alumnado, rompiendo el principio de igualdad a la entrada. Aun tratándose de tramos obligatorios, no es del todo gratuita y es discriminatoria, en tanto no se abre a la diversidad social que es origen de desigualdad.

Aceptado el principio de la igualdad y de la no discriminación ante cualquier diferencia que implique desigualdad, nos planteamos qué es posible hacer. Señalaba CONDORCET que:

> "Es imposible que una instrucción, aun siendo igual, no aumente la superioridad de aquéllos a los que la naturaleza ha favorecido con una constitución más afortunada".
>
> (Pág. 81.)

Mientras existan desigualdades sociales externas, las seguirá habiendo en el interior del sistema escolar. Por lo cual nunca la pedagogía por sí sola podrá suprimir las desigualdades. Ante esta realidad adoptar una posición prudente que admita el que, como propone CONDORCET:

> "Si la desigualdad no somete un hombre a otro, si ofrece un apoyo al más débil sin darle un amo, no es ni un mal ni una injusticia, y sin duda alguna seria un amor a la igualdad bien funesto el que temiera extender la clase de hombres ilustrados y aumentar las luces de éstos".
>
> (Pág. 86.)

La vigencia de este pensamiento es total.

7. Equitativa y preventiva del fracaso

A pesar de todo, en los centros públicos se producen diferencias entre y dentro de cada uno de ellos, sin tener por eso que calificarlos o clasificarlos. Hay que diagnosticar a cada centro y en cada caso para proponer las medidas compensatorias preventivas que sean oportunas. El fracaso escolar no aparece súbitamente, sino que tiene una etiología bien conocida. Sabemos quiénes están en zona de riesgo. Hay que actuar, pues, preventivamente, sin esperar a que se certifique y se etiquete a quienes fracasan.

La entrada al sistema educativo en condiciones de igualdad para todos, sin discriminar, que garantiza la escuela pública, no quiere decir que todos entren

siendo iguales, provistos de un capital cultural equivalente. Los déficits a la entrada del sistema se transformarán en desigualdades dentro del mismo, en los centros y en las aulas. En la escuela pública la compensación a quienes la necesitan para no quedarse atrás y la individualización de la ayuda no deben ser objeto de medidas puntuales, sino una línea estratégica de acción continuada, consustancial al espíritu de lo que significa la educación pública, que en sí misma es compensatoria.

Esta es la forma de que haya igualdad con justicia; es decir con equidad. La equidad incorpora un principio ético de justicia. Cuando la escuela pública se centre en asegurar la igualdad de manera absoluta será una escuela injusta.

C) Finalidad y contenido

8. La formación integral

Esta expresión tiene significados diversos. Se comprende como la educación que atiende a todos los aspectos de la personalidad: lo cognitivo, la afectividad, la sensibilidad artística, la socialidad, el cuerpo, la sexualidad, la motricidad… Normalmente, toda legislación básica educativa recoge esta variedad de facetas. Otros enfoques aluden a la necesidad del hombre nuevo que conjugue en su formación el mundo de la teoría y el de la práctica, el del pensamiento y la acción, la complementariedad entre el mundo de la reflexión y el de la producción, etc. En principio, el modelo de educación pública no tiene que optar por otra perspectiva de la integralidad, salvo poner énfasis en la educación de y para la ciudadanía.

Cuanto más complejos sean los contenidos de la integralidad, más motivos de desigualdad aparecerán entre los sujetos que gozan de mayor y menor capital económico, social, cultural y pedagógico. Siendo tan potente la tendencia a someter todo a evaluación, hacerlo del conjunto de las facetas humanas repercutirá en un aumento del poder de control de la evaluación.

Tenemos que considerar que estos aspectos se prestan a discusión y dan lugar a confrontaciones con mucha mayor facilidad que la que tienen otros rasgos por su carácter borroso. En primer lugar, se puede colisionar fácilmente con las familias que consideren que actuar en esas dimensiones es entrometerse en el ámbito de lo privado. O que, identificando la educación pública con el Estado, se les acuse a ambos de intervencionistas no legitimados para regular valores, aunque quien eso dice lleve siglos indoctrinando, como si el Estado no interviniera en otros aspectos, lo hiciera en otros campos necesarios para el orden social y cando ellos mismos le solicitan que lo haga en terrenos que les favorecen. En segundo lugar, se trata de unas dimensiones del modelo de integralidad que resultan difíciles para traducirlas en la organización escolar de

los centros públicos y desarrollarlas como contenidos del currículum en la práctica. En tercer lugar, si no se cambia la mentalidad dominante, evaluar aspectos borrosos como éstos, puede tener consecuencias negativas en el etiquetado del alumnado. En último lugar, para garantizar el logro de este objetivo se requiere un profesorado que se considere a sí mismo como educador y no solo como enseñante.

9. El modelo de educación pública es laico

Creemos que este principio y las polémicas que lo acompañan son suficientemente conocidos, como para no detenerse mucho en él. Tuvo un enorme peso en la política educativa de nuestro país en el pasado y lo sigue teniendo en el presente, pues hasta 1970 el Estado se consideraba subsidiario de la iniciativa privada y hasta 1978 se declaraba confesional, dejando en manos de la Iglesia católica una parte importante de la enseñanza, lo cual explica que tengamos esa tipicidad.

La laicidad, además de ser un concepto filosófica y políticamente relevante en la historia del pensamiento, lo es también para explicar la historia de Europa y de este país. Ahora nos limitaremos a mencionar dos argumentos sencillos para considerar la cuestión escolar por excelencia. En primer lugar, la laicidad es una condición necesaria de la enseñanza pública para que ésta pueda ser acogedora de todos. En segundo lugar, es condición para poder educarse en común, sin que la pluralidad de creencias religiosas pueda interferir en el papel civilizador de la educación pública. Creemos que la solución de dejar como voluntaria la religión tiene el inconveniente de discriminar a las religiones que no son dominantes. Enseñar el hecho religioso como un contenido más creemos que tiene interés pero poco claro el porvenir, pues es difícil que quienes se creen poseedores de la verdad y han impuesto su doctrina o no han ratificado la Declaración Universal de Derechos Humanos, asuman su relatividad en el mundo, algo que precisamente solo se puede hacer desde el laicismo.

Éste supone un paso que tuvo que adoptarse en los Estados para hacerlos viables cuando sus fronteras comprendían a poblaciones de distinta religión, siendo impulsado por el avance de la ciencia que socavaba el poder de quienes habían tenido el dominio de interpretar el mundo. Así se fueron ganando cuotas de racionalidad que afectaron a la educación y se asentó en la educación pública como un modelo ético y científico.

10. Cultura relevante

Decir que la cultura impartida en las aulas ha de ser relevante no añade nada nuevo a la forma de pensar la educación en general. En la escuela pública

constituye una demanda específica. Quienes tienen más probabilidad de salir más temprano del sistema escolar, o aquéllos que son más proclives a repetir curso o padecer el fracaso escolar precisan más de las herramientas culturales para seguir el ritmo de los estudios, con información renovada. Reclaman un esfuerzo ilustrador adicional con contenidos sustanciosos e interesantes. Cambiar los contenidos forma parte de las estrategias compensatorias.

Para que la escuela pública pueda cumplir con sus funciones, guiada por el impulso ilustrado que la caracteriza, debe dotar a los alumnos y alumnas de una cultura relevante; algo que no siempre se produce en los currícula, libros de texto, etc. La "calidad cultural" es una exigencia para todos, pero para la escuela pública lo es más. En primer lugar, para evitar el que se la pueda calificar de ser de más baja calidad que la privada. En segundo lugar, teniendo en cuenta que el ambiente cultural de quienes asisten a la escuela pública es en muchos casos menos rico, entonces las fuentes de información que procedan de la escuela pública serán más decisivas.

11. Integrar las TICs

Usar o no usar las nuevas tecnologías y los modos de hacerlo son causas de una nueva desigualdad en la vida en general y en la educación; lo cual a su vez, motiva otras desigualdades. Su importancia se sitúa a la altura de lo que supuso en su día la separación entre alfabetizados y quienes no lo estaban; eh aquí, pues, un nuevo reto para la educación pública. La denominada brecha digital es la imagen que expresa el alejamiento sin vuelta atrás de dos tipos de sujetos, separados por la desigual posibilidad para acceder, utilizar las TICs y de hacerlo de diferentes formas.

Es sabido que la socialización primera de los menores en edad escolar con respecto a las nuevas tecnologías no tiene lugar en las escuelas, sino en la familia y, en las relaciones entre iguales. Los hogares van por delante de las escuelas en incorporar el uso de las TICs a la vida cotidiana. Seguramente, antes de que tengan la oportunidad de usarlas en las tareas escolares han acumulado muchas horas frente a la pantalla. Para qué actividad o con qué propósito se utilicen es importante. La incorporación de las TICs por vías ajenas a la escuela plantea un problema añadido a la escuela pública que debe situarse a la cabeza de esta innovación y posibilitar que los que tengan menos oportunidades fuera lo compensen dentro. La compensación que pueda darse a los sectores sociales con menos recursos debería tener en cuenta no solo el espacio escolar, sino extenderse a la sociedad en general por medio de políticas fiscales y con la oferta pública y gratuita de tecnologías, gratuidad de servicios wifi en espacios públicos, etc.

Deberemos resolver dos dificultades de complicada solución. La primera reside

en la dificultad que la escuela pública tiene para financiar la dotación y renovación de unos medios que salen al mercado con la fecha de caducidad predeterminada. La segunda es la de tener que inventar estrategias y usos de las TICs en el desarrollo del currículum, con la actual organización escolar y con las pautas dominantes de desarrollar las tareas académicas.

D) Métodos razonables, pedagogía "amable"

12. Una pedagogía amable

La educación pública nació y se desarrolló bajo el supuesto de que no solo tenía que ser una escuela posible para todos por su obligatoriedad y gratuidad, sino que comprendía la idea de que fuese una escuela nueva pública, como la denominó LUZURIAGA en su obra ya citada. El carácter de nueva alude, entre otras cosas, a la necesidad de sustituir el autoritarismo heredado de la tradición disciplinante que tuvo la educación apoyada en la poca fe y desconfianza en la naturaleza de los menores, por una pedagogía más "amable". Una idea que, sin renunciar a su misión ilustradora ni despreciar la autoridad en el sentido de autoritas, sería congruente con la idea de emancipación, autonomía y libertad con las que nace la escuela pública.

Las relaciones humanas, apoyadas en los valores e ideas democráticas y en el respeto a la dignidad e integridad de las personas, son factores fundamentales en la creación del clima escolar que tiene una incidencia decisiva en el aprendizaje. El clima que crea un ambiente seguro, relajado, no amenazador, productivo y motivador será la mejor publicidad que pueda hacerse de la escuela pública a corto y largo plazo.

13. Una organización flexible y una enseñanza a multinivel

Acostumbrados a vivir en una estructura con mucha solera y hábitos con raíces muy consolidadas, nos queda poca capacidad para imaginar otras formas de operar, de funcionar las instituciones y de desarrollar las tareas académicas. Debemos aminorar la fuerza de las costumbres para que las instituciones y organizaciones no se anquilosen e introducir en ellas medidas para hacer más flexibles la separaciones entre lo que es y no es, entre los inevitable y lo posible, entre la norma y la excepción… de lo que se considera como normal y anormal, en todos aquellos temas, aspectos y procesos en educación en los que eso ocurre.

La variedad de estudiantes la podemos abordar en la organización escolar de dos maneras, básicamente: adoptando un número de categorías con las que clasificar esa variedad la cual ha sido la solución a la que se ha recurrido

normalmente, siguiendo modelos tayloristas de organización escolar. La otra solución consiste en disponer de márgenes de flexibilidad en las estructuras para que quepa la diversidad en los tiempos disponibles, en los ritmos de progreso, fomentando la optatividad, el manejo de materiales diversos, seguir itinerarios alternativos, desarrollando los profesores diversas tareas simultáneamente, aprovechar espacios diversos de aprendizaje…

14. Tiempos complementarios de educación

El sentir común cree en algo tan obvio como que los fines de la enseñanza "pública" se supone que se realizan en el espacio escolar y en el tiempo de permanencia del alumnado durante el horario establecido igual para todos. En el funcionamiento real de las instituciones encontramos, sin embargo, que el tiempo escolar se prolonga fuera de la escuela, porque se ha instalado un sistema que funciona implícitamente del modo siguiente. Es normal que el tiempo efectivo de aprendizaje sea solo una pequeña parte del tiempo escolar (el que se pasa en los centros educativos), ese tiempo efectivo, sumado al que se emplea en la gestión de las tareas en el aula (a veces también el que transcurre en laboratorios…) y en la evaluación completan el tiempo total. La prolongación del tiempo escolar (por lo tanto también el de aprendizaje) para cumplimentar lo exigido (las tareas "para casa") supone la pérdida del control de las escuelas de las actividades del alumno o alumna porque tiene lugar fuera de ellas.

Este procedimiento implica una devaluación implícita del papel de la escuela pública[8], pues deja al alumno a merced de las posibilidades que tenga cada uno en el medio externo, de las posibilidades de cada familia para apoyar, exigir a los hijos la realización de las tareas y colaborar en ellas. El tiempo extraescolar dedicado a tareas escolares es una especie de privatización encubierta de la educación, que repercute negativamente en la igualdad de oportunidades, algo que afecta al sentido de la educación pública. Un ejemplo es el de las "clases particulares", de eficacia comprobada.

> "En la medida en que las tareas y los aprendizajes requeridos para realizar en este tiempo extraescolar forman parte de las exigencias para superar los estándares requeridos a los alumnos —los deberes, en su doble significado: el de ser una obligación y el de deuda a restituir por incumplimiento—, ese tramo de la vida extraescolar colonizado por la institución escolar cobra tanta importancia como el tiempo de las tareas en clase, el cual quedará proyectado en los resultados del rendimiento escolar"[9].

El nivel cultural de padres y madres es un factor de la calidad de ese tiempo, sobre todo si va acompañado de una atención cuidadosa a los hijos.

A ese fenómeno se añade otro, cuyas consecuencias llevan a la misma conclusión. Es prácticamente una creencia del sentido común el que exista un tiempo de aprendizaje dedicado a las actividades denominadas extraescolares

que se realizan fuera del horario normal, cuya finalidad es prolongar la estancia en el centro cuando se desarrollan en sus instalaciones y completar la formación del alumnado, tanto si se realizan dentro como si lo hacen fuera. Al no contar con financiación pública y si no son asumidas por el profesorado, estas actividades, se convierten en otra fuente de desigualdad en muchos casos dentro de los colegios públicos.

En los últimos años nos ha sorprendido la política de hechos consumados al implantar el horario continuo, que ha ahorrado servicios (de comedor y transporte) sin ninguna evidencia de que sea una forma más ventajosa de organizar el tiempo—excepto para el profesorado— y sin sopesar los efectos a largo plazo y su repercusión en la devaluación de los centros públicos. Es inconcebible que estas decisiones se tomen sin evaluación rigurosa del antes y después de un cambio como ése, que es difícilmente reversible.

E) Buen gobierno

15. Una escuela pública bien gobernada

El buen gobierno es un requisito importante e imprescindible para que toda institución cumpla con su original propósito, lo haga lo mejor posible, con la garantía de que se preservan una serie de valores, algo importante en el caso de la educación pública. Últimamente se usa el término gobernanza, al que el Diccionario de la RAE da el significado de "acción y efecto de gobernar o gobernarse", sin que ahora vayamos a relatar aquí los usos del término en contextos distintos; sirve para designar la eficacia, calidad y buena orientación de la intervención del Estado, el promover un nuevo modo de gestión de los asuntos públicos. El término gobernabilidad, que se superpone con el anterior, se refiere al hecho de que una situación, persona o institución son susceptibles de ser gobernadas, o que no son ingobernables.

La buena gobernabilidad de los asuntos públicos —de la escuela pública— quedaría definida por la presencia de, al menos, las cualidades siguientes: transparencia y visibilidad, responsabilidad, participación evaluada democráticamente y en constante proceso de mejora.

Transparencia

Que la actuación de alguien, un acontecimiento, una institución o algo en general tenga el carácter público significa que algo ocurre y se muestra a la vista de todos, que es notorio y manifiesto; una cualidad contrapuesta a lo que es oculto, íntimo, personal o privado: la educación pública debe ser transparente. La escuela pública ha de mostrar lo que consigue y no solo lo que solemos llamar

resultados, sino también qué enseña y cómo lo hace, así como denunciar las carencias que tenga. La transparencia debe respetarse en distintos planos: en relación con el proyecto, el desarrollo del currículum, sobre los resultados, abriendo la enseñanza a la visión pública. En la medida que sea visible lo que se hace podrá ser discutido y evaluado de manera natural, siendo un ejemplo de cómo se puede velar por la eficacia desde otros puntos de vista que no sean el de la búsqueda de la excelencia o de cualquier aspecto que no contemple los fines singulares de nuestro modelo. Una escuela pública democrática no puede ser secuestrada por los comunitarismos de signo cultural o político y, mucho menos, por el sentido corporativo de quienes la desarrollan, es decir, del profesorado. Si no se produce de manera natural esa visibilidad habría que reclamarla.

Participación

Esta cualidad de la educación pública es una de sus señas de identidad más definitorias. Hay muchas formas de participar y hay distintas interpretaciones acerca de cuál puede ser su contenido: participación, ¿de quiénes?, del alumnado, de la familia, de los ayuntamientos…? ¿En qué se participa?, en el proceso de formulación del proyecto, en su realización, en colaborar en la selección del profesorado, de cargos académicos, ayudar a las escuelas en el desarrollo de determinados programas, en los órganos de gobierno…? Se puede participar con más o menos profundidad y desempeñando diferentes responsabilidades, ejerciendo la participación sobre más o menos facetas, con más o menos asiduidad…

Los límites a la participación y las características de la misma están regulados por normas, pero creemos que su realización depende más de la cultura desde la que se realice. Cuando esa cultura es débil, sin tradición o se burocratiza enredándose en asuntos de trámite y sin tocar los problemas y retos de un centro, la participación puede convertirse en una especie de ejercicio de anomia colectiva. ¿Por qué el alumnado participa tan escasamente en los órganos de gobierno de la universidad o en otros niveles educativos?

Este rasgo de la participación es uno de los más distintivos de la educación pública con respecto a la privada. Para los defensores de ésta, el acto más importante de la participación en el sistema educativo se sustancia en la defensa del derecho de las familias a elegir el tipo de centro (público o privado) para educar a sus hijos. Ambas interpretaciones de la participación (la de compartir actividades y decisiones y la de la elección) obedecen a sendas acepciones de la democracia: la participativa y la representativa. Detrás de la defensa de la elección de centro anida una pretensión de recuperación del poder que el Estado tuvo que asumir históricamente en la educación.

La defensa que la derecha hace de lo privado aprovecha argumentos de muy diverso tipo, desde el derecho a elegir el centro confesional, hasta la teoría del mercado. Esta última supone que es la capacidad de elegir el resorte no solo para satisfacer al cliente, sino también para mejorar la calidad. El buen producto desbanca a otros de peor calidad, como también el buen vendedor desbanca a quienes promocionen peor sus productos. La derecha tiene un programa que va implantando implacablemente, apoyada en un lenguaje aparentemente más moderno que satisface a las clases medias. ¿Quién puede rechazar el poder elegir a su gusto, si además de ejercer la libertad desechamos lo que tenga peor calidad, lo que nadie quiere, lo hacemos más barato y, de paso, disminuimos la pesada carga del Estado burocratizado. El cual, bajo pretexto de favorecer la igualdad ha dado como fruto una educación de peor calidad. Se trata de imponer el "Estado de las familias", contra lo cual cabe citar este pensamiento de Amy GUTTMAN (2001)[10]:

> "El transformar las escuelas públicas en dominios de autoridad de los padres… no es modo apropiado de satisfacer (el) propósito democrático de la educación".
>
> (Pág. 94.)

Evaluada democráticamente

Por supuesto que la educación o la escuela pública deben ser evaluadas; es decir, valoradas. Es la forma de hacerlas transparentes. Pero, claro, la evaluación natural de la escuela pública deberá valorar el carácter de ser pública; es decir, utilizando el modelo que estamos desgranando como criterio. Se trata de tener conciencia de cómo se comporta ese modelo que hemos elegido.

La evaluación democrática significa que todos los implicados pueden dar información a los encargados de hacerla, que la información obtenida llegue a los interesados para que puedan discutir con todos los implicados en condiciones de más igualdad. Esa valoración tiene una función formativa. Significa que revierte el conocimiento que adquiere sobre el propio sistema. La educación pública no es una empresa que tenga que dar cuenta a sus accionistas de los beneficios o perjuicios que ha obtenido en un período de tiempo. No puede mejorar su cotización en el mercado según cuáles sean los resultados, ni puede cerrar los establecimientos cuando se reiteran los malos resultados, pues, paradójicamente, es entonces cuando más recursos hay que invertir y mantener la escuela abierta. La escuela pública tiene que ser eficaz cuando parezca ser menos rentable y más costosa.

Como el éxito y el fracaso en educación obedecen a una numerosa lista de factores posibles intervinientes, hemos de saber cómo se combinan éstos en cada caso. Los centros de la enseñanza pública tienen fines comunes que todos deben alcanzar, pero en cada uno varía la dinámica y el peso que tienen los

factores que al combinarse producen los resultados.

Una justa visibilidad pública

Un signo del aprecio que se tiene hacia las instituciones públicas y, concretamente de la escuela pública, podemos verlo reflejado en la medida en que la escuela está presente en las preocupaciones de la gente y en tanto en cuanto se comparta su proyecto. Es importante corregir la tendencia de los medios de comunicación a dar informaciones, que cuando se refieren a aspectos problemáticos, parece como si solo ocurrieran en los centros públicos.

Cabe preguntarse si esa preocupación la comparte siempre el profesorado, si mantienen una actitud coherente y comprometida los gobernantes, si está presente hasta en las conversaciones cotidianas el relato de la educación pública. Un rasgo y un problema de la escuela pública es que, para empezar, no es objeto de debate por el público en general y menos (por condicionamientos socioculturales) entre aquéllos para los que es más necesaria. Tampoco hay un debate sostenido entre el profesorado que trabaja en la escuela pública, y ya hemos dicho que los expertos no la tienen muy presente en sus investigaciones. El profesorado, como ya se comentó, no tiene oportunidad de conocerla en los programas de su formación inicial ni en el perfeccionamiento.

La educación en general en España tiene un problema básico que es que no se ven problemas en ella. Las encuestas del CIS explican la escasa inquietud social al ser mencionada como uno de los tres primeros problemas solamente por el 6,3% de los encuestados. Solo para el 1,5% es un problema para ellos. Es decir, existe una pasiva y callada satisfacción o una falta de preocupación ante lo educativo. Es una responsabilidad de todos el hacer pedagogía de la educación pública para que sea conocida por algo más que el ser gratuita. La imagen que ahora tenemos de ella no es justa, pues tiene más presencia por sus defectos y carencias que por sus virtudes y aciertos. Corresponde revitalizar el discurso sobre este bien social desde la política, los sindicatos, las asociaciones de padres y madres, fundaciones, jornadas de puertas abiertas, desde la universidad, a través de la formación y selección del profesorado, etc.

Instituciones que aprenden

Los seres vivos permanecen con vida siempre y cuando tengan la capacidad de adaptarse a las condiciones cambiantes del medio en el que habitan. Adaptarse para sobrevivir o morir es la regla inexorable de la naturaleza. En el caso de las instituciones sociales (como la escuela), en vez de atenerse a ese principio, no solo pueden subsistir más allá del límite de su utilidad, sino incluso llegar a ser contraproducentes para los fines para los que fueron pensadas. Es decir, si queremos que los centros escolares sigan teniendo funcionalidad para el modelo

de educación pública, como para cualquier otro opción que pudiésemos adoptar, las instituciones deben "aprender" a comportarse de manera que sirvan para los fines que justificarían este modelo.

La dificultad está en que las instituciones —la educativa en nuestro caso— crean culturas que van transformando sus comportamientos y modificar éstos exige un cambio de la cultura que vaya arraigando paulatinamente. Las culturas no se diseñan y después se implantan, sino que avanzan con dificultades, salvando conflictos y dejándose algún jirón de su identidad por el camino.

La escuela burocratizada no nos sirve. Si se observan casos en los que la escuela pública ha perdido la orientación de su finalidad y es obsoleta, debe regenerare de forma continuada.

F) Un profesorado identificado, a la vez que crítico

16. Necesitamos profesores, no solo docentes

No por decirlo al final dejamos de dar importancia al profesorado. Ha sido a la vez ensalzado y olvidado, excesivamente halagado unas veces y represaliado otras. La educación pública prestigió su figura ante el pueblo al que alfabetizó y hoy es reconocido socialmente, aunque pocos padres y madres desean esa profesión para sus hijos e hijas. Es un profesional de reconocido valor, pero sin consecuencias. En la enseñanza pública disfruta de mejores condiciones laborales en la enseñanza privada: mejores horarios, más vacación, salarios más altos, más libertad y autonomía pedagógicas. Han sido seleccionados por un sistema público de pruebas… Creo que hoy está siendo objeto de políticas regresivas, lo cual no augura un futuro mejor para estos profesionales de la educación. Tampoco son buenos tiempos para debatir con detenimiento otros problemas que les afecta. No obstante no dejaremos de mencionar alguno de los retos a los que hay que dar alguna respuesta.

Las peculiaridades de la educación pública exigen una pedagogía coherente que contemple sus dimensiones éticas y la adopción de unos valores laicos, científicos, culturales, democráticos y de justicia, que le prestan identidad propia. Nuestro ideario lo constituyen los valores que han contribuido a construir la esperanza de que se realice el ideal de la educación pública. Por eso no vale ser solo profesores que enseñan, sino que también exige que eduquen, que no restrinjan sus deberes profesionales a la estricta asignatura que les corresponde impartir.

Consideramos que es preciso un planteamiento de Estado para analizar y corregir algunos déficits importantes: la revisión del modelo de formación tanto de primaria como de secundaria, una visión menos burocrática de los estímulos que actualmente tienen los y las docentes, la inestabilidad de las plantillas, la

escasa "directividad" de la dirección escolar, el papel ausente de la inspección respecto del profesorado, el compromiso y la asunción de responsabilidades con la "empresa" pública, aclaración de los derechos y deberes, así como el marco en el que puede y debe ejercer la autonomía, estudio previo y prudencia acerca de la adopción de las TICs… Queda mucho por hacer.

1 Amy GUTTMAN (2000), Educación democrática. Barcelona. Paidós.

2 H. ARENT (1993), La condición humana. Barcelona. Paidós.

3 Editorial Morata, Madrid, 2001.

4 Véase John DEWEY (1995), Democracia y educación. Madrid. Morata. Amy GUTTMAN (2001), Educación democrática. Barcelona. Paidós.

5 GÓMEZ LLORENTE, L. (2008), Educación pública. Madrid. Morata.

6 Ver ÁLVAREZ, J. M. (2001), Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid. Morata.

7 Norberto BOBBIO (1995), Derecha e izquierda. Razones y significados de una distinción política. Madrid, Taurus.

8 Ese tiempo puede durar hasta más de dos horas diarias.

9 Puede verse: GIMENO SACRISTÁN (2008), El valor del tiempo en educación. Madrid. Morata, página 93.

10 Amy GUTTMAN (2001), La educación democrática, Madrid, Paidós.

CAPÍTULO VIII

Dos mundos, dos formas de acceder a la información: del libro de texto al e-book

8.1. Algo más que un libro

Cuando el e-book triunfe, quizá nunca vuelva a regalar un libro. Tampoco celebraremos su salida a las librerías, no habrá ferias ni días del libro, no habrá novedades ni constancia de su lomo en las estanterías, no darán motivo para hacer de ellos una joya artística, auténtica belleza de la que pocos podrán gozar.

Un libro es más que el libro como mero objeto, es más que un objeto que se lee, se resume, se comenta; está incrustado en nuestros hábitos de vida, en nuestros afectos, relaciones humanas…. Un libro y la lectura forman parte de nuestra mente; no son ajenos a nuestros sentimientos, a las sensaciones de su tacto cálido de sus cubiertas. Leer es apoderarse de las historias de vida de los demás; es un proceso en el que se van sucediendo vivencias, arquitecturas de ideas y sugerencias a que los lectores vayamos construyendo en nuestro interior los argumentos que formarán las historias de otros, al tiempo que elaboramos el relato acerca de lo que somos nosotros mismos, mientras las páginas se van volteando, una tras otra en el tiempo. Al leer, gozamos por inmiscuirnos en la intimidad de gentes que viven atormentados, apasionados, emociones desbordadas que despiertan nuestra adhesión o nuestro rechazo .

Los libros en los centros escolares, su lectura y sus efectos en los alumnos, no despiertan ni alientan pasiones ni simpatías. Si les afectara un particular Fahrenheit 451[1] pocos lucharían por su rescate para el mundo de la cultura.

La escuela, las instituciones educativas en general, tienen una serie de funciones que desarrollan con desigual atención, pero si a un hipotético desconocedor de todo lo que se refiere a la educación se le pidiera que destacase alguna característica del ambiente escolar, reconocería que lo que ocupa el tiempo y el espacio escolar son las actividades de leer y escribir para cumplir con las exigencias del currículum. Leer y escuchar son las dos formas básicas de comunicar conocimiento, experiencias, etc. Las formas dominantes de leer

definen las formas de enseñar y viceversa: todo método o estilo de enseñanza se caracteriza por el papel que asigna a la lectura.

Se ha dicho, con razón, que la lectura es una capacidad adquirida que permite acceder a la cultura codificada, aprovechar la experiencia de los demás, poner en orden al pensamiento, mejorar la atención porque exige disciplina. El modo como se lee constituye una forma de ser del sujeto, a quien se le reconoce como un ser superior respecto de quien no puede, no sabe o no tiene interés en la lectura. Poder leer supone un ascenso antropológico.

Ser "letrado" equivale a ser sabio, docto o instruido. Ser "iletrado" es, sencillamente, ser analfabeto. La evolución del lenguaje ha hecho coincidir la lectura con la instrucción. Poder leer es poder aprovecharse de la experiencia de los demás, sin tener que coincidir con ellos en el espacio o en el tiempo. La lectura pone a disposición de los lectores la experiencia codificada de la humanidad y todo lo imaginado por ésta, transforma el cerebro y eleva la capacidad, tan esencial, de comunicarnos, también de divertirnos, de recrear el mundo, ver otras vidas y el poder ser cada uno un sujeto único. Una sociedad lectora es una sociedad del conocimiento y al revés: no se puede hablar de sociedad del conocimiento si la lectura no tiene en ella un papel relevante.

> Nos pasamos la vida preguntándonos qué rayos le sucede al sistema educativo y lo que le pasa es que falla todo, empezando por la consideración social del libro. Ningún niño que acuda de la mano de sus padres a comprar sus manuales escolares en el híper volverá a creer en la cultura. Creerá antes en las huevas de bacalao que en los puntos cardinales.

Así ironizaba MILLÁS en el comienzo del curso académico sobre la consideración intelectual y social del libro de texto como objeto cultural, en un artículo irónico y crítico publicado en la prensa española.

Por nuestra parte, en otro lugar, opinábamos que:

> El enemigo de la lectura no reside, como algunos temen en la actualidad, en la cultura audiovisual que domina en los medios de comunicación y en la extensión de las nuevas tecnologías, sino en las desafortunadas prácticas dominantes de leer a las que sometemos a los alumnos durante la escolaridad.
>
> (GIMENO, 2001[2]).

Queríamos poner de manifiesto la paradoja que se produce al contrastar que en la sociedad del conocimiento, en la que existen infinidad de fuentes de información disponibles, las escuelas prescindan de esa riqueza y no se salgan de la rutina que es el depender de un libro de texto. Hay una pluralidad y diversidad de medios a través de los que adquirir conocimiento: escritos, imágenes y sonido; estamos situados en una sociedad que reclama la educación a lo largo de toda la vida. Sin embargo, las actividades dominantes en los centros educativos, la ocupación del espacio y de tiempo escolar están colonizados por el uso masivo

y homogéneo del libro de texto único.

La ley Moyano, 1857. 4ª: Unos mismos libros de texto, señalados por el Real Consejo de Instrucción Pública regirán en todas las escuelas.

Debido a la extensa implantación que tiene este instrumento y el uso monopolístico que se hace de él en el sistema educativo, sus virtualidades y su calidad cultural determinarán la calidad cultural del sistema escolar en su conjunto. Sus debilidades y sus virtualidades internas y el uso concreto que se haga de ellos tienen mucho que ver con la calidad y los resultados de la enseñanza y, por tanto, alguna relación tendrá con el fracaso escolar. Si es importante este efecto directo en la educación, no son menores los efectos secundarios como las actitudes hacia el libro y la lectura, la atracción por el estudio.

Este dato es excluido ladinamente cuando los informes que dictan la valoración de los sistemas educativos los diagnostican y los jerarquizan. El informe TALIS[3] por ejemplo, compara los comportamientos del profesorado o los aspectos curriculares con los resultados, no toma en consideración aspectos como los que acabamos de comentar. La calidad de la cultura de los contenidos del libro de texto y los usos que se hacen de ellos son, seguramente, elementos más determinantes de los resultados de la enseñanza que otros factores menos relevantes. Planteemos, para situarnos, las preguntas siguientes: ¿qué contribuye más a mejorar la calidad de los resultados del alumnado de un aula?, ¿una bajada de la ratio de 25 a 20 alumnos por aula, o un cambio en los textos y fuentes de información que se utilizan normalmente?

La ocupación de las actividades posibles para aprender y la reducción de la información que implica el monopolio de sus fuentes, han provocado movimientos de rechazo a los libros de texto por considerarlos responsables del establecimiento de una pedagogía que no se corresponde con las necesidades y posibilidades de las sociedades abiertas o del conocimiento. Los movimientos renovadores de profesores los han criticado, por ser un obstáculo a la innovación pedagógica. El libro de texto y el uso abusivo del que es frecuente es un motivo de lucha para encontrar una pedagogía alternativa más abierta en los contenidos y más activa en sus métodos. Para las posiciones críticas más usuales, el libro de texto estuvo, y sigue estando, ligado a una metodología conservadora y transmisora en la que es vehículo portador de la cultura tolerada por su estructura o formato interno.

No se trata de ser partidario o contrario a los libros de texto. Por nuestra parte, compartiendo en muy buena medida estas ideas, nos preguntamos: ¿qué hubiera sido de la docencia si los profesores no hubieran podido contar con la ayuda de este “hermano” y compañero insustituible para desarrollar los quehaceres en la educación? Si existen en el mercado libros de texto mejores y otros peores es

debido a que hay consumidores poco exigentes. Si el profesorado aplicara criterios para determinar la calidad de la oferta disponible de libros y demás materiales para el desarrollo del currículum, se excluiría a los que no sean de calidad. Si los y las docentes fuesen capaces de gobernar las clases de otra manera, planteando tareas que requieran el uso de otros medios que no sean solo los libros de texto, podríamos estar ante una posibilidad de no depender tanto de ellos. Seríamos imprudentes si preconizásemos su abolición sin tener alternativa. No siempre los buenos profesores nos pueden librar de los malos libros de texto, pero los buenos libros de texto sí pueden librarnos de los malos profesores.

Del análisis que hacemos de los libros de texto no se deduce un rechazo a su existencia, sino el destacar la importancia de mejorarlos como instrumentos culturales y no depender solo de ellos en el desarrollo del currículum, excluyendo a otras fuentes de información. Consideramos que el libro de texto persiste y goza de excelente salud, porque se hace de él un instrumento cómodo, un programador de las prácticas docentes. Lo malo es que el profesorado no llegue a constituirse en demandantes exigentes con quienes ofrecen el producto libros de texto.

Creemos que hoy es fundamental valorar los libros de texto por la calidad del conocimiento que transmiten, confrontando el valor que puedan exhibir con respecto a las posibilidades de aprovechar los recursos informativos y formativos de la sociedad del conocimiento. En esa evaluación tendría que tenerse en cuenta el papel, más concretamente, en el cultivo de la lectura.

8.2. Un objeto peculiar (por fuera y por dentro)

Es curioso que el único tipo de libro que se denomina de texto, es el libro de texto. Como todos los libros contienen texto, salvo excepciones, suponemos que se le denomina así porque define un tipo de libro con la función esencial de construir los aprendizajes circunscritos a un texto bien delimitado.

El libro que se muestra en la Figura 8.1 nos habla de su uso en el rezo y la meditación, así como de los personajes que seguramente lo utilizaron.

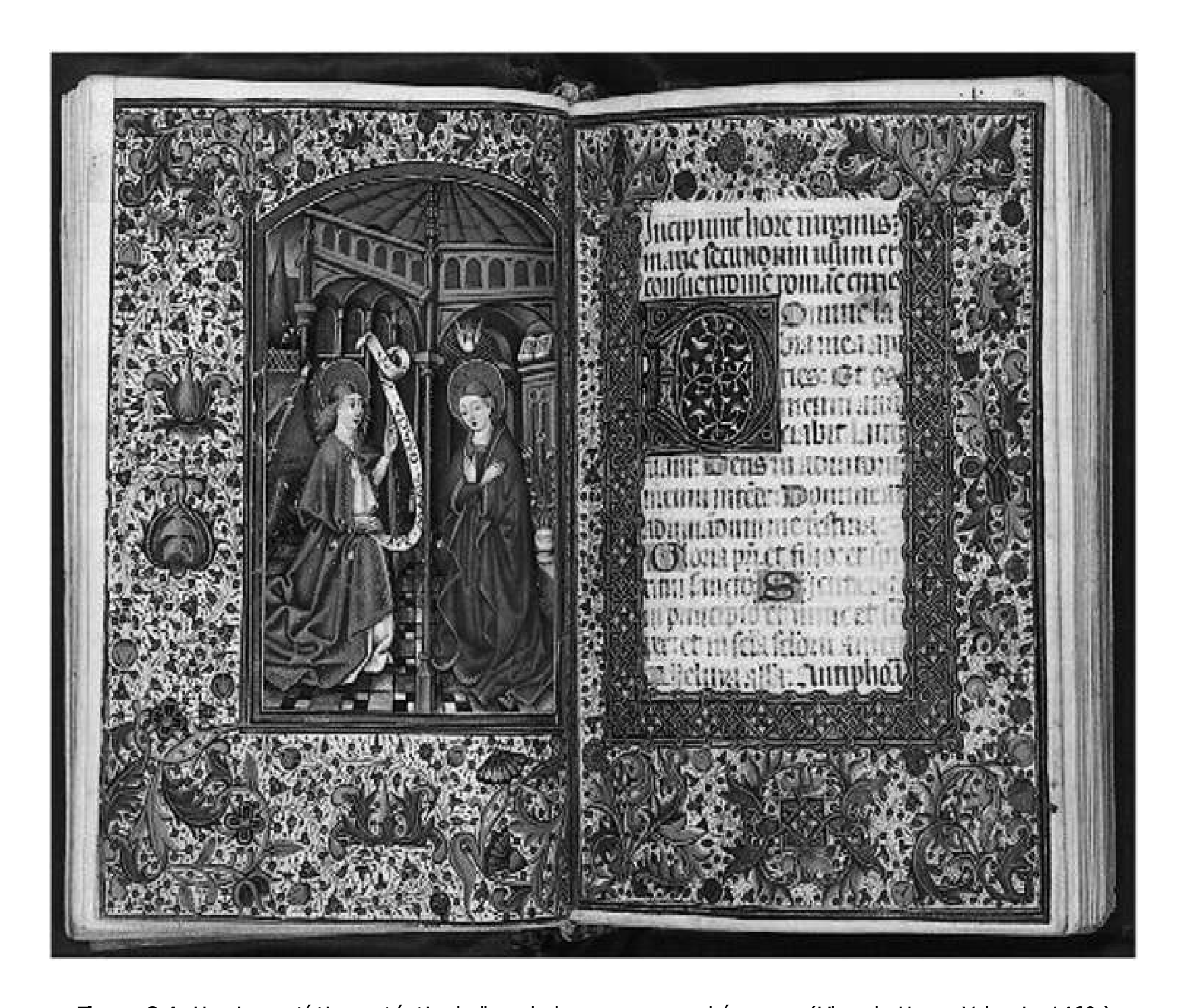


Figura 8.1. Una joya artística, auténtica belleza de la que pocos podrán gozar. (Libro de Horas. Valencia, 1460.)

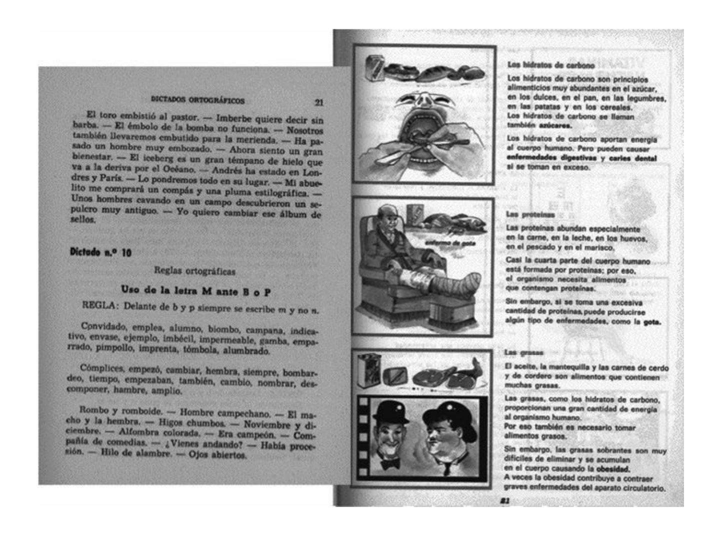
La peculiaridad del libro de texto, para comenzar a delimitar su carácter como objeto pedagógico único, está en su propia apariencia. Si preguntamos a cualquier persona, incluso a un niño o niña con poca experiencia escolar, cuál de los libros, cuya cubierta está en la Figura 8.2, puede ser un libro de texto y cuál es más probable que no lo sea, pocos fallarán en acertar que es el de Matemáticas (A) y el de Latín (B). El (C) parece más ambiguo. A la pregunta de si el libro (A) es un libro de lectura en tiempo libre, de entretenimiento o de placer se responde inequívocamente que no lo es. Ese carácter de ser "de lectura" se le adjudica con facilidad al primero de la izquierda (D).

No es menos clara, si cabe, la caracterización de lo que es y no es un libro de texto por dentro. Los ejemplos de la Figura 8.3, aunque su apariencia nos dice que pertenecen a tiempos separados, sin embargo se percibe con claridad que ambos ejemplos corresponden a sendos libros de texto. Lo tratado en ellos no

son aspectos que podríamos encontrar en cualquier otro tipo de libro, de lectura… A los contenidos concretos que se plasman en ellos, les preceden y les siguen otros temas distintos; es decir promoverán aprendizajes pobres descontextualizados. La característica que los asemeja reside en que definen contenidos no problemáticos, debiendo aprender su significado escueto sin concesión alguna a la argumentación. Son contenidos también descontextualizados de necesidades sociales o personales y, sobre todo, consideramos que carecen de interés para quien los deba aprender, el modo como están representados.



Figura 8.2. El libro de texto. Reconocible por fuera.
¿Qué portada corresponde al libro que no es probable se lea en las clases? Identificar qué portada corresponde a un libro de texto.



DICTADOS ORTOGRÁFICOS 21

El toro embistió al pastor. — Imberbe quiere decir sin barba. — El émbolo de la bomba no funciona. — Nosotros también llevaremos embutido para la merienda. — Ha pasado un hombre muy embozado. — Ahora siento un gran bienestar. — El iceberg es un gran témpano de hielo que va a la deriva por el Océano. — Andrés ha estado en Londres y París. — Lo pondremos todo en su lugar. — Mi abuelito me comprará un compás y una pluma estilográfica. — Unos hombres cavando en un campo descubrieron un sepulcro muy antiguo. — Yo quiero cambiar ese álbum de sellos.

Dictado n.º 10

Reglas ortográficas

Uso de la letra M ante B o P

REGLA: Delante de *b* y *p* siempre se escribe *m* y no *n*.

Convidado, emplea, alumno, biombo, campana, indicativo, envase, ejemplo, imbécil, impermeable, gamba, emparrado, pimpollo, imprenta, tómbola, alumbrado.

Cómplices, empezó, cambiar, hembra, siempre, bombardeo, tiempo, empezaban, también, cambio, nombrar, descomponer, hambre, amplio.

Rombo y romboide. — Hombre campechano. — El macho y la hembra. — Higos chumbos. — Noviembre y diciembre. — Alfombra colorada. — Era campeón. — Compañía de comedias. — ¿Vienes andando? — Había procesión. — Hilo de alambre. — Ojos abiertos.

Los hidratos de carbono

Los hidratos de carbono son principios alimenticios muy abundantes en el azúcar, en los dulces, en el pan, en las legumbres, en las patatas y en los cereales. Los hidratos de carbono se llaman también **azúcares.**

Los hidratos de carbono aportan energía al cuerpo humano. Pero pueden causar **enfermedades digestivas** y **caries dental** si se toman en exceso.

Las proteínas

Las proteínas abundan especialmente en la carne, en la leche, en los huevos, en el pescado y en el marisco.

Casi la cuarta parte del cuerpo humano está formada por proteínas; por eso, el organismo necesita alimentos que contengan proteínas.

Sin embargo, si se toma una excesiva cantidad de proteínas, puede producirse algún tipo de enfermedades, como la **gota.**

Las grasas

El aceite, la mantequilla y las carnes de cerdo y de cordero son alimentos que contienen muchas grasas.

Las grasas, como los hidratos de carbono, proporcionan una gran cantidad de energía al organismo humano. Por eso también es necesario tomar alimentos grasos.

Sin embargo, las grasas sobrantes son muy difíciles de eliminar y se acumulan en el cuerpo causando la **obesidad.** A veces la obesidad contribuye a contraer graves enfermedades del aparato circulatorio.

81

Figura 8.3. El libro de texto, reconocible por dentro. Los alimentos. Fragmento de libro de texto: Naturaleza 4. EGB. Ciclo Medio, Santillana, Madrid, 1982.

Uno de esos textos muestra los componentes de la alimentación (los hidratos de carbono, las proteínas y las grasas). Nunca se define el concepto de principio

alimenticio o el de de hidratos de carbono, por lo cual será difícil que el aprendiz relacione el pan con las legumbres o con los azúcares. No se aprecia con claridad si son necesarios o no y por qué, quiénes padecen carencias, su significado en la vida cotidiana, etc. ¿Solo se producen enfermedades digestivas comiendo en exceso pasta o legumbres, por ejemplo? ¿Qué tiene que ver una caña de azúcar con el excesivo consumo de pan o de pasta como causa de caries y otras enfermedades del aparato digestivo? ¿Es la gota la enfermedad más idónea para citarla como resultado de comer demasiada carne? ¿Es probable encontrar más frecuencia de gotosos en los países que comen más carne? No se le ocurre al autor del texto poner de manifiesto las carencias de esos principios o citar los efectos del colesterol.

8.3. La experiencia posible con el libro de texto

La entidad del libro de texto depende de su valor y de su utilidad como un subsistema de comunicación de cultura o de experiencia acumulada dentro de un sistema general en el que queda englobada la totalidad de la cultura potencialmente comunicable por medio del recurso que sea. El ser humano adquiere conocimientos, saberes o experiencia vicaria por múltiples vías: aprendemos de la experiencia de otros relacionándonos con ellos, se aprende por sí mismo a partir de la experiencia directa con la realidad, los objetos…, en la consulta de bibliotecas; de los medios de comunicación. Se aprende de las bases de datos, de la selección de contenidos que componen el currículum, por la lectura en general…, y también por el libro de texto.

El sistema educativo es un espacio en el que es posible que unos contenidos se puedan adquirir y otros no. Si nos fijamos en las decisiones que implícitamente se han ido tomando hasta concretar el papel del libro de texto, nos daremos cuenta del empobrecimiento en posibilidades culturales que representa para el sistema educativo las restricciones a las que ha quedado sometido.

En la Figura 8.4 se reflejan las pérdidas de posibilidades que el dominio del libro de texto conlleva en los procesos de comunicación de la cultura como experiencia humana acumulada, que no es otra cosa que la cultura en general susceptible de ser propagada porque tenemos memoria de ella y que son cercenadas por la escolarización tal como actualmente funciona. El libro de texto viene a representar un último paso en el proceso de "especialización pedagógica" de los procesos de transmisión de los saberes, el último reductor de la experiencia en las aulas.

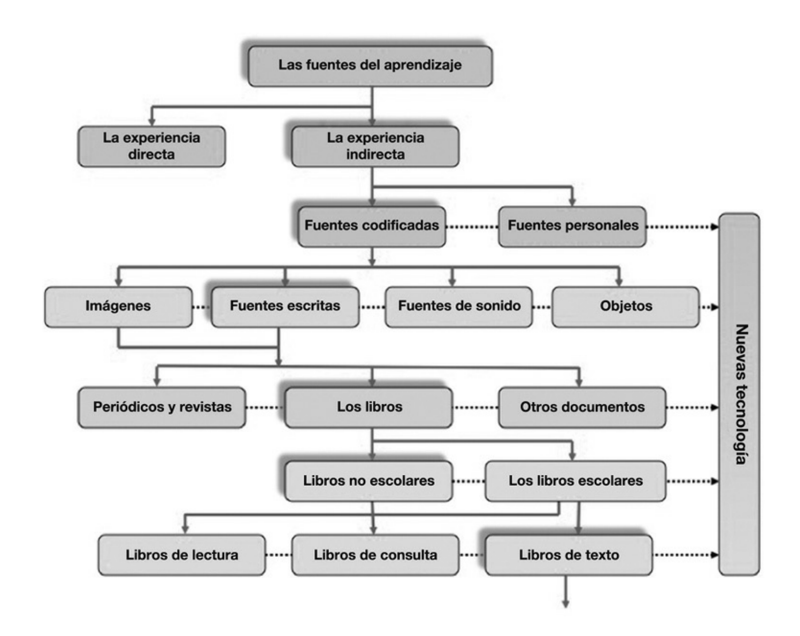


Figura 8.4. El libro de texto como último reductor de la experiencia en las aulas.

La primera limitación se produce porque el ser humano no puede desarrollarse si no es acudiendo y aprovechando el archivo de la experiencia de otros que, solo de forma vicaria, podemos hacerla nuestra. En nuestro mundo la educación es, básicamente, el aprender de las experiencias humanas que no son propias. Si la educación se ciñera únicamente a lo que puede extraer cada uno de sus experiencias directas quedaría muy empobrecida. Tenemos conocimiento de la Antártida aunque no hemos estado allí. No podríamos saber lo que se sufre en una guerra o acerca de cómo se vive en otros remotos lugares o cómo lo hicieron en el pasado otras generaciones. Las experiencias personales, las vivencias, nos dejan huellas indelebles. De la experiencia directa, personal, se obtiene un conocimiento seguro y permanente. Pero en la cultura y vida de las sociedades medianamente complejas, el ámbito de lo que podemos experimentar personalmente es muy reducido. Pensar la escuela como un medio en el que se pueda recrear la experiencia solo es admisible si lo entendemos como una metáfora (un "como si") o en un sentido muy limitado. He aquí una primera reducción o limitación.

Tenemos que limitarnos básicamente, pues, a la experiencia indirecta de otros. Y tendremos que hacerlo eligiendo y aprovechando las posibilidades de la experiencia codificada. En las escuelas podría aceptarse como normal el valerse de la experiencia de los otros que tienen trayectorias interesantes, de lo que les ocurrió, lo que pensaron, hicieron o sintieron: abuelos, artistas, profesionales, etc., aprovechando su experiencia y saberes directos. Lo normal es que esta posibilidad no se ponga en práctica con mucha frecuencia, de modo que cualquier proyecto de difusión-transmisión de cultura tenga que recurrir a las fuentes codificadas del saber depositado, única forma de acceder a lo que se

hizo, pensó o sintió en otros tiempos y lugares. Es la primera versión de lo que significa la globalización cultural que tiene lugar en las aulas, como en cualquier otro contexto de aprendizaje, sea escolar o no. Esta limitación, o segunda restricción, es la que da genuino sentido a la escolaridad y la que puede explicar algunas de las dificultades de aprendizaje, motivo de graves problemas si no se subsanan los déficit de comprensión del lenguaje, puesto que nos exige aprender a través de un mundo de signos abstractos como es la lecto-escritura. Esta es la gran oportunidad: la de poder acceder a todo lo escrito, si se está capacitado; en este caso alfabetizado.

La especie humana codificó de distintas formas su experiencia para comunicarse con otros y poder transmitírsela. Lo hizo, en primer lugar, con la palabra, pero desde muy temprano básicamente con la imagen, el dibujo y otros signos. La codificación sonora o la posibilidad de reproducir la voz de otros sin su presencia fue una posibilidad mucho más tardía.

La actualidad del importante papel que tienen las imágenes en la educación no es reciente. Antes que utilizar el catecismo (que constituye el primer antecedente de uso masivo de un libro impreso como "libro de texto") se indoctrinó con la imagen o recurriendo al uso de soportes con texto e imagen. Ahí están como ejemplo los libros que se denominaron Biblia de los pobres (Biblia pauperum), aunque deberían llamarse con más propiedad de los ignorantes e iletrados. Con ese formato mixto se transmiten los mensajes o contenidos a través de textos ilustrados o solamente con imágenes, que son utilizadas como guiones para darle significado a la narración. La imagen es un componente intuitivo. Un formato que se reproduce hasta hoy día en los libros de texto, como también se hace en el cómic (véase Figuras 8.5 y 8.6).

De todas las maneras posibles de codificar para preservar los contenidos de la cultura, la escritura se convirtió en el modo dominante de conservar el saber convirtiendo a la lectura en la herramienta más potente para apoderarse de él, en la escolaridad y fuera de ella, en detrimento de la comunicación oral. La Figura 8.6 es un fragmento de un cartel para la enseñanza oral de la Historia, compuesto de un sucesión de viñetas secuenciadas cronológicamente, que por la ilustración de escenas ayudan a representar a personajes y acontecimientos señalados. Un formato que era muy útil para una población analfabeta.



Figura 8.5. Biblia Pauperum. (Venecia, Giovanni Andrea Vavassore. ca. 1530).



Figura 8.6. Cartel para la enseñanza oral de la Historia. Año 1915.

La imagen como componente del libro ensalza al texto, es el caso de las letras capitales en los manuscritos (escritos a mano) o en los primeros incunables). En ocasiones es el propio texto el que se convierte en imagen (véase Figura 8.7). Hace más ameno el objeto libro, pero no necesariamente el contenido. El formato del libro de texto no suele cuidar la interacción entre texto e imagen, siendo ésta, prácticamente, un elemento de ocupación de espacio y nada más.



Figura 8.7. Cuando la escritura se convierte en imagen.

En un tiempo no muy lejano, antes del descubrimiento de las modernas tecnologías de impresión y fotoimpresión de imágenes, el libro de texto ponía mucho más énfasis en el texto, componente fundamental de las páginas que lo forman. El texto es el responsable de transmitir el contenido, mientras la imagen es solo una llamada de atención, un motivo para poder relajarse del arduo proceso mental de descodificar la escritura, no siempre pertinente, sobre los significados del texto. El abuso del código escrito dio nombre a una metodología despectivamente denominada como libresca, monopolizada por el libro, mientras que las tecnologías hicieron más fácil la edición de materiales que no estaban destinados a usos escolares que se utilizaba cada vez más a medida que la población era alfabeta.

Inmersos en el mundo de la imagen por doquier en el que vivimos, el libro de texto no puede absorber la profusión de imágenes y competir en atractivo con otro tipo de libros. Se fue modelando como un libro singular al margen de otras muchas fuentes de información escrita que, en el mejor de los casos pasan a la categoría de libros de consulta. Los textos serán escolares o no escolares.

8.4. El libro de texto y las funciones de la lectura

Las funciones de la lectura son las propias del lenguaje, porque leer es una forma de utilizar el lenguaje, que es el instrumento del pensamiento o, mejor dicho, es el pensamiento mismo. Leer es, simplemente, pensar, ejercer esa posibilidad tan elemental para evitar la oxidación de la mente. El lector es alguien que piensa. ¿Piensa el lector de libros de texto? ¿No hay otras formas de lectura para adueñarse de la oferta cultural que representa el mundo de lo que se puede leer fuera de las escuelas? Con la lectura podemos cultivar la individualidad y que se desarrolle autónomamente, pero también podemos conocer la universalidad en un contexto donde se puede leer de todo y de todos los sitios. Leer sirve a los fines nucleares de la educación, potenciando las capacidades siguientes[4]:

- Acceder a modos de comunicar y de pensar: la búsqueda de la universalidad poniéndola a nuestro alcance. La lectura es una peculiar forma de la experiencia moderna que consiste en crear nuevos lazos entre seres humanos sin que sean necesarios los contactos directos, fundados en el compartir esferas de conocimiento, de saberes prácticos, de reflexión, para contagiar anhelos y afectos. Las comunidades simbólicas apoyadas en la lectoescritura generan peculiares lazos sociales que tienen una proyección tenue pero esencial en las redes que hacen la sociedad.
- Apoyar otra forma de identidad: la autonomía intelectual. La subjetividad construida se sustenta en distinto tipo de amarres, según qué es lo que asumimos cada uno del acervo cultural. Somos y nos creemos a nosotros mismos en alguna medida según lo que leemos.

El sujeto lector no es un producto natural o espontáneo del desarrollo social y humano, sino un ser al que hay que construir, dotándolo de las capacidades relacionadas con el dominio de la lectura, estimulando los gustos para practicarla y hasta imprimiendo en él una orientación de su personalidad. Tal arquetipo humano se construye en las experiencias de lectura que se le proporcionen; de ahí la responsabilidad de la escolaridad y no solo de ella. El grado en el que se ensalza la posesión de esas cualidades funciona en nuestra cultura como un termómetro para la evaluación de la dignidad humana. La condición del analfabeto representa el grado inferior de esa escala, cuyo significado trasciende el hecho escueto de no dominar una técnica, pues caracteriza a toda la persona afectada, la cual está limitada como individuo y como ser social. En el próximo apartado veremos con más detenimiento cómo hemos imaginado a este sujeto lector.

La fuerza de la lectura como hábito cultural, su presencia en la jerarquía de valores, en las prácticas sociales y en la vida de los individuos depende de la medida en que estos principios se mantengan vigentes y orienten las políticas culturales y educativas, los valores individuales y la acción de las instituciones en cuyo seno se desarrollen algunas de las funciones de la lectura.

- El aprendizaje de la disciplina del rigor. El conocimiento, las opiniones, las imágenes, los sentimientos reflejados en la escritura son información que se fija y perpetúa plasmada de manera ordenada. Ese orden se despliega en nosotros al leer.
- Diferenciarse individualmente y flexibilizar el canon cultural. No es exactamente cierto que universalizar sea inevitablemente homogeneizar. La modernidad globaliza hacia fuera y a la vez puede fragmentar o diferenciar hacia adentro. Nos asemejamos y nos distinguimos por lo que leemos.

- Leer o no leer, escribir o no escribir son nuevos mecanismos de clasificación social y de exclusión. Las nuevas fronteras de la sociedad capitalista pasan por la alfabetización, al señalar a quién queda dentro o fuera de la misma. La infancia como etapa "de preparación", se diferencia en la vida de los individuos jóvenes respecto de la de los adultos por ser una etapa de lectura.
- La lectoescritura es una forma de mestizaje cultural. Las historias posibles de contar, que son varias dentro de cada cultura, las pueden construir y difundir los miembros de otras culturas. Leyéndolas nos hacemos más híbridos.

El libro de texto, su uso dominante y las connotaciones que lleva un instrumento al que se le presupone, en principio, tener el valor de ser depositario y divulgador de un determinado orden canónico de la cultura, ha generado en torno a él toda una pedagogía muy característica, donde se cruzan y se refuerzan los mecanismos que facilitan el poder repetir la acción de enseñanza en base a una especie de partitura del saber hacer muy sencilla y fácil de utilizar, configura las prácticas asentadas del profesorado que los usa como guía del desarrollo del currículum, le proporciona una programación de los contenidos, delimita un determinado tratamiento de la información y la difusión cultural, sitúa a los aprendices en un contexto de aprendizaje donde el libro de texto es el único texto. Las formas de decir, escuchar, leer y escribir, que son maneras de comunicar, y las combinaciones posibles entre todas ellas es lo que constituye y diferencia a los distintos modelos pedagógicos posibles.

Podemos decir que la educación que se facilita con la lectura es mucho más rica en posibilidades que las que permiten la lectura del libro de texto como tal. Éste domestica a la lectura en un sentido coherente con las tareas que con él pueden realizarse. Desde el punto de vista funcional leer en el libro de texto se constituye en una práctica lectora que queda, en buena medida, al margen de las finalidades que puede tener la lectura. En la cultura moderna esas finalidades son:

a. La lectura con finalidad recreativa, de entretenimiento, evasión, disfrute…
b. Lectura de información y descodificación de mensajes en la vida cotidiana.
c. Lectura para el conocimiento de la actualidad.
d. La lectura como proceso de indagación o búsqueda de información con un propósito determinado.
e. Se lee por aprender y entender de determinados temas, formarse una opinión.
f. Finalmente, todo aquél que esté escolarizado en alguna modalidad de enseñanza, lee por obligación para aprender algo de lo que será examinado, lo hace en unos materiales específicos que no tienen semejanza con cualquiera otros, que son paseados todos los días a la espalda desde el

hogar a la escuela y que son los mismos para todos, (razón por la que no pueden intercambiarse). El poder llegar a olvidarse de ellos, superarlos y sustituirlos por otros parecidos —curso a curso— se convierte en un indicador de que el estudiante "va bien".

Leer para aprender una asignatura domestica a la lectura en un contexto muy peculiar que orienta y determina sus funciones. Leer en las escuelas es un tipo de lectura identificable como distinto a otros usos de la lectura.

Con el libro de texto como medio dominante se crea una forma de leer. En esa cultura las funciones de la lectura quedan muy delimitadas y limitadas. Se lee por unos determinados motivos, para una función concreta. Educar para saber leer es uno de los asideros más importantes de la educación moderna. Hay que preguntarse si la lectura domesticada en el uso exclusivo del libro de texto va en una dirección favorable a esa cultura o va en sentido contrario. El alto nivel de fracaso detectado en lectoescritura (en leer con soltura después de pasar seis años en la escolaridad primaria) nos debería hacer reflexionar.

Resulta paradójico que sea la escuela la que, al encerrar la lectura en sus especializados textos, contribuya a degradar el mismo canon que dice defender, menospreciando las posibilidades de la variedad de materiales de lectura. Al restringir lo que se puede leer y los tipos de lectura, no se aprovechan los materiales de calidad disponibles que, además, son capaces de interesar al lector. Se ha impuesto un particular orden disciplinario a la lectura que desconsidera las motivaciones de los lectores y, cuando no las tienen, no parece que sea muy eficiente en crearlas.

8.5. El libro de texto como guardián de la tradición

Como ya hemos dicho el texto del libro de texto **c**ondiciona y propaga un modelo educativo. Como característica importante de ese modelo se debe considerar la calidad del conocimiento que puede adquirirse con su uso, que suelen formarlo agregados de "píldoras" de contenidos yuxtapuestos, más que desarrollos argumentales, razonamientos y explicaciones sustantivas. Esta peculiaridad ha tenido una prolongada vigencia en el tiempo.

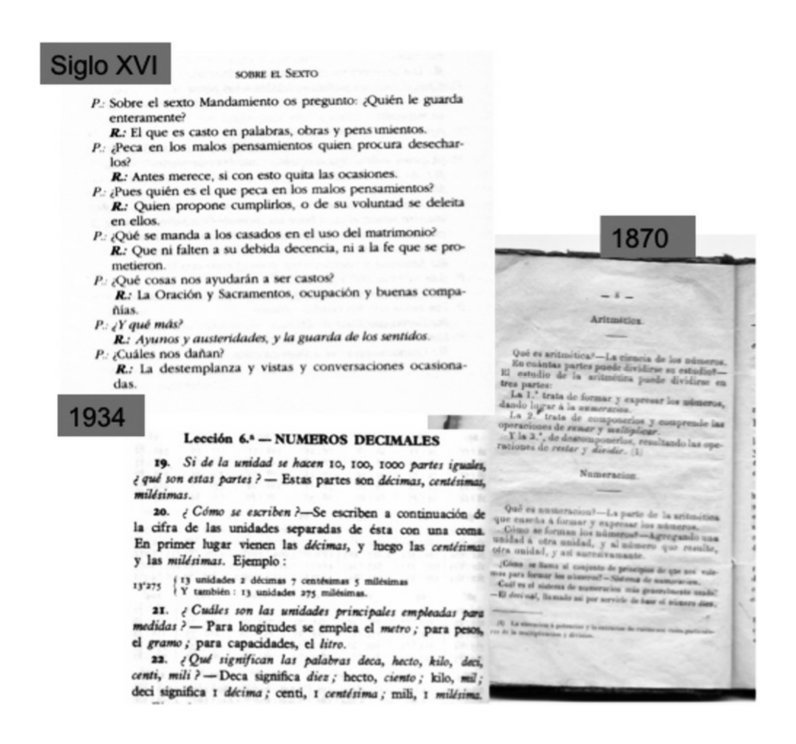


Figura 8.8. La pervivencia y solidez del modelo catequético en los libros de texto; Enciclopedia Escolar, Primer grado. Edelvives. (1934) Barcelona. Ed. Luis Vives.

En la Figura 8.8 se contrastan tres ejemplos de textos: un fragmento del Catecismo del Padre ASTETE que desde siglo XVI ha tenido más de mil ediciones, otro fragmento de un libro escolar de Aritmética de 1870 y un texto de Matemáticas de 1934. Entre el primero y el tercero median tres siglos de diferencia. Pues bien, como se puede apreciar, la estructura de los contenidos es idéntica. El formato fuente se aplicó en los catecismos y de ahí pasaría a los libros de texto, para los que fue una guía y un ejemplo. La elección de contenidos será una propuesta cerrada, dogmática, impuesta desde arriba, a memorizar con fidelidad al texto. La metodología es sencilla: preguntas al catecúmeno-alumno y respuestas concretas por parte de éstos totalmente ajustadas al texto. Son preguntas retóricas, no son interrogantes que deba resolver el alumno, pues ya vienen resueltas.

Retazos del formato del Catecismo y de los libros de texto

Fragmento del Catecismo. P. Astete, Siglo XVI

Pregunta: Sobre el sexto mandamiento os pregunto, ¿Quién le guarda enteramente?

Respuesta: El que es casto en palabras, obras y pensamientos.

P.: ¿Peca en los malos pensamientos quien procura desecharlos?

R.: Antes merece, si con esto quita las ocasiones.

Texto de Matemáticas en 1934

Pregunta: Si de la unidad se hacen 10, 100, 1000 partes iguales, ¿qué son esas partes?

Respuesta: Estas partes son décimas, centésimas y milésimas.

P.: ¿Cómo se escriben?

R.: Se escriben a continuación de la cifra de las unidades separadas de ésta con una coma. En primer lugar vienen las décimas, y luego las centésimas y la milésimas. Ejemplo: 13.275.

(…)

Ambos ejemplos, separados cuatro siglos en el tiempo, aproximadamente, ponen de manifiesto la fuerza del modelo. En los dos ejemplos se aprecia la fragmentación del conocimiento que transmiten, presentado como una cadena de nociones que aprender (¿memorizar?) de las que el estudiante deberá dar cuenta en las tareas que realiza en el aula y en las evaluaciones periódicas.

Los libros de texto no heredan otra tradición que la de enseñar pequeñas unidades de información desordenadas que, aisladas o yuxtapuestas, forman conjuntos invertebrados, lecciones que se solapan pero no se integran en un discurso. No se detienen en desarrollar argumentaciones, explicitar la complejidad de las cosas. Analizar los problemas o ver las proyecciones de las cosas, razonar sobre todo lo que nos sea de interés, queda fuera de su cometido.

Tras esta larga etapa en la que se ha fraguado un estilo de enseñar que ha permanecido durante tanto tiempo, hoy los libros de texto conservan, si no las formas exactas de la estructura catequética de antaño, sí dejan ver rastros de aquel estilo: no aparecen en ellos temas controvertidos, como si contuvieran un contenido aséptico y universal que debe aprenderse al pie de la letra. El libro de texto hereda la autoridad y el poder doctrinal que tuvo el libro sagrado (el libro, por antonomasia), en el que se contiene la verdad indiscutible. El dogma y el texto dogmático no se pueden discutir, no es posible hacer lecturas personales, libres o críticas.

Los temas aparecen fragmentados en unidades elementales de contenidos nocionales a aprender con fidelidad. La comprobación del dominio de sus contenidos definirá el éxito y el fracaso escolar, porque el conocimiento que ha fijado el libro de texto es comprobado por procedimientos de evaluación, así como también en el catecismo está implícito el control del dominio de la información en la literalidad de la única respuesta. Del libro de texto se tendrá que examinar el alumno, como le ocurre al catecúmeno con el catecismo y al aprendiz de autoescuela con el código de la circulación. Son libros especiales porque de su lectura —que hemos dicho es especial— hay que dar cuenta de que se ha aprendido su contenido.

Hemos expuesto la tesis de que la mejora de la calidad de la enseñanza pasa por la inexcusable mejora de la calidad cultural de los contenidos que se trabajan dentro del marco del currículum, en los que se invierte el tiempo y se ocupan las actividades de enseñanza-aprendizaje que llenan el tiempo escolar y el extraescolar colonizado por las tareas en casa. Aunque la escuela y los textos usados en ella no son la única fuente de conocimiento —hoy menos que en el pasado—, por lo menos pretendemos que sea una fuente relevante porque está diseñada para realizar aprendizajes ordenados y dirigidos a un fin. No suele ser ésta una preocupación muy destacada en las agendas de las políticas educativas,

de las reformas, en las reivindicaciones del profesorado o en el debate social. La cultura que se imparte y llega al alumnado está con frecuencia alejada de los contenidos regulados en el currículum. En ocasiones, tanto los regulados como los que son en realidad efectivos distan de lo deseable y posible que deberían ser. La mejora de la educación, la utilidad que tendrán los aprendizajes escolares para la inserción social y laboral de seres humanos formados para ser autónomos, conscientes, críticos, que se conduzcan en la vida con racionalidad en la sociedad y gusten de la cultura, pasa por la calidad cultural de los aprendizajes escolares. Incluso la mejora en el fracaso escolar y el mantenimiento de la disciplina en las aulas dependen de esa renovación que reclamamos en los materiales curriculares y, muy particularmente, en los libros de texto.

Entre las razones de los movimientos de renovación pedagógica que tratan de hacer una práctica más acorde con los principios pedagógicos modernos, la renovación de los libros de texto ha sido constante. Veamos esas posiciones críticas, en el ejemplo del movimiento Freinet que ha puesto esta preocupación en el centro de su pedagogía:

> Queriendo ser completo, el libro de texto es con demasiada frecuencia una serie de resúmenes, de abreviaciones indigestas.
>
> … el niño que a pesar de todo se interesa por las páginas científicas, geográficas o históricas de las buenas revistas infantiles se aparta de su libro de texto (…).
>
> Por bueno y completo que sea, un libro de texto nunca puede aportar respuesta a todo lo que en la actualidad, cuyos ecos resuenan en la puerta de la escuela y que no pueden ignorarse"[5].
>
> (BELPERRON, 1973, pág. 8-9.)

Los actuales libros de texto, obviamente, no son como las antigüedades que venimos comentando, pues han mejorado su presencia, su contenido, ilustraciones… Y sobre todo ha aumentado la variedad de la oferta. Pero si juzgamos aquellos viejos textos en su contexto pasado y hacemos lo mismo con los libros de texto en el contexto actual, los viejos libros de texto tenían una justificación, en la medida en que era el único libro disponible en una sociedad pobre en recursos, como hoy sigue ocurriendo en los países menos desarrollados. El libro de texto moderno, aun habiendo mejorado notablemente, hereda de los que les precedieron alguna de las señas de su identidad. En la actualidad, la mayoría de los libros escolares sigue manteniendo el carácter de libro único, algo que tiene menos justificación en una sociedad en la que es posible aprovechar y manejar una gran variedad de medios impresos y fuentes de información diversas. Como mediadores de la cultura, los libros de texto necesitan una profunda revisión.

> "Los libros de texto son, en mi opinión enemigos de la educación y sirven para promocionar el dogmatismo y el aprendizaje trivial. Tal vez ahorren al maestro alguna molestia, pero el daño que

infligen a la mente de sus alumnos construyen un infortunio y una maldición".

(N. POSTMAN, pág. 133.)

La proliferación de este objeto pedagógico singular, tan uniforme —una construcción de precaria calidad cultural— se ha visto reforzado por la forma de agrupar a los estudiantes en los centros por grados o años y por las regulaciones del currículum. A cada año o curso "x" le corresponde el contenido "y" y a la fracción del tiempo "x/2" le corresponderá la cantidad de contenido "y/2". Si hay un correspondencia estrecha entre el tiempo disponible que está regulado, y el currículum que también lo está, es difícil escaparse de esas coordenadas con originalidades como es programar una o varias asignaturas a la vez desarrollando grandes bloques de temas globalizados, por ejemplo. El libro de texto refuerza y refleja el contenido que corresponde al módulo temporal curso académico, regulando de este modo el currículum y su desarrollo. El libro de texto, por ejemplo, es un libro de Lengua de tercer curso. Pasar de curso es pasar a otro libro de texto dejando como inservible al libro caducado.

Se nos indica la dosis de currículum que cabe y le corresponde a cada unidad de tiempo fragmentado (se perderá incluso la capacidad de alterar el orden de tratamiento de los temas del índice del texto, que en muchos casos no es un orden inexorable, pudiendo sustituirse por otro).

Aunque existan múltiples editoriales entre las que elegir, no es muy amplio el margen real de que se dispone para que pudiese funcionar un libre y verdadero mercado en el que compiten las editoriales que elaborando materiales diversificados, lucharán por captar con su oferta variada a profesores y Asociaciones de Padres y Madres. La uniformidad del contenido de texto escolar único se corresponde con la práctica de una pedagogía no interesante para los alumnos y alumnas y no diferenciada que impide atender las peculiaridades de cada alumno y alumna, así como la imposibilidad de responder a las diferencias entre medios sociales distintos, entre medios rurales o urbanos.

La intervención de la Administración sobre la producción y uso de los materiales ha tenido efectos añadidos sobre la configuración de los libros de texto. Durante el franquismo la jerarquía de la Iglesia Católica tenía la potestad de conceder o negar el Nihil obstat quominus imprimatur, (No hay obstáculo, puede imprimirse). La respuesta positiva permitía la impresión del libro por considerarlo aceptable desde un punto de vista moral; la negativa imposibilitaba el hacerlo, para cualquier libro que se utilizase en las escuelas. Este aparato de vigilancia fue asumido como una función a ejercer exclusivamente por el Ministerio de Educación, a partir de la Ley General de Educación de 1970. Con la excusa de mejorar el respeto a los mínimos establecidos, se pretende el control de otro tipo. En la actualidad no se necesita autorización del contenido, pero la tentación que el poder tiene de ejercer la intervención en el currículum escolar

aparece intermitentemente. Ahí están para demostrarlo los ataques a la Asignatura para la Ciudadanía, o a la educación sexual, temas en los que la jerarquía eclesiástica quiere asentar sus criterios antimodernos[6].

La consideración de las diferencias culturales, los ritmos no idénticos de progreso de cada estudiante, la necesidad de conectar con el mundo real, lograr la integración de contenidos de una educación para la comprensión del mundo que nos rodea, la imposibilidad de individualizar el tratamiento a cada alumno o alumna, la estandarización, la necesidad de una educación y de un sistema escolar que de forma ágil se adapten a los cambios rápidos que afectan a la sociedad, la importancia de asentar hábitos de trabajo autónomo para una nueva sociedad que reclama la educación a lo largo de toda la vida… son principios que no se compaginan muy bien con el monopolio, fijación, homogeneidad y rigidez en el uso del libro único de texto que se ha constituido en fuente única de información. Lo cual no deja de ser paradójico en la denominada sociedad de la información.

Hoy es fácil encontrar materiales (libros de todos los tipos…), interesantes, amenos de leer. El libro de bolsillo para la literatura, el mundo de divulgación científica que aporta materiales impresos, imágenes, materiales filmados, las bibliotecas digitales, los libros digitales, los medios de comunicación más relevante…son oportunidades para romper el monopolio de la información que tienen los libros de texto. Debería hacerse más permeable la frontera que se ha creado entre las categorías de libros y materiales curriculares, frente a los no curriculares. El sentido de los libros de texto "para las escuelas" nos obliga a revisar el contexto de su producción, el de su comercialización, de su dotación para el sistema educativo y para la forma de enseñar y de aprender. Hemos de plantearnos urgentemente la respuesta a dar ante la aparición de los nuevos medios donde leer, así como afrontar la necesidad de plantear un nuevo entorno de aprendizaje sin tener experiencia previa para dar respuesta sin haber llevado a las práctica todas las posibilidades que abrió la imprenta de GUTENBERG. Asistimos al comienzo de una nueva era para la escritura y la lectura, para el aprendizaje, para la escuela como ahora los conocemos. El libro de texto que masivamente y de manera homogénea domina en los usos pedagógicos, hoy, en la era del e-book, es más obsoleto que nunca.

8.6. La revolución de la lectura digital. El e-book: ¿algo más que un texto?

El libro digital es un concepto para designar a un texto que se crea digitalizando uno previamente existente o es creado en origen como un documento nuevo (en código "pdf"), que después permite la lectura (puede

contener imágenes) en una pantalla por medio de un aparato lector (e-reader). Es decir, es un texto sin papel guardado como un largo documento electrónico. No confundir el e-book estrictamente hablando con el libro electrónico en general, que son documentos electrónicos que se leen en pantallas de múltiples plataformas, que el lector puede interaccionar con la pantalla contener no solo textos, sino incorporar también imagen, vídeo, fotografía, música y sonidos en general.

La lectura electrónica, al ser dispensada por aparatos muy diversos con una caducidad vertiginosamente acelerada, de entrada implica un gasto importante lo cual nos lleva al tema de la accesibilidad; un aspecto esencial a tener en cuenta a la hora de apreciar sus ventajas, teniendo en cuenta su rápida caducidad tecnológica que la hace hoy muy costosa para mantenerse al día en la enseñanza pública.

Son dispositivos tecnológicos cuyas "capacidades" nos deslumbran y asombran, corriendo el peligro de que terminemos siendo sus servidores y no solo sus usuarios.

Pero, más allá de poder leer en formato digital, la combinación de posibilidades de integración del texto con otros componentes y la potencialidad de comunicarse con otras personas de intercambiar realizaciones y acceder a la información que proporciona la red de internet, nos sitúa en un escenario de posibilidades cuyo valor para la educación en cualquiera de sus manifestaciones ni siquiera lo hemos imaginado todavía.

Consideramos que estas tecnologías no tienen marcados sus límites y que va a ser la capacidad de cada usuario, de cada alumno, padre, madre, profesor o profesora, la que pondrá ese límite. No solo es un mundo nuevo, sino que nos permiten crear el nuestro propio, si queremos y si estamos capacitados para valernos de sus incalculables posibilidades. Ese nuevo mundo cuestiona más aún a la escuela que tenemos y, en concreto, a sus contenidos y métodos, muy especialmente a los libros de texto.

Algunas precisiones	
Libro digital	Son los mismos libros impresos que tenemos ahora en nuestro poder o en bibliotecas, instituciones y empresas que están digitalizándolos para su consulta o comercialización. La biblioteca digital es la clásica biblioteca solo que con sus ejemplares digitalizados. En muchos casos son libros originalmente creados solo para ser leídos de esta forma.
Lectores de libros o e-Readers	Aparatos para leer libros en pantallas en formato pdf. Se produce un ahorro absoluto de papel
Libro electrónico de hipertexto	Una composición de elementos digitalizados que agrupa una estructura de informaciones conectadas por enlaces (links) que los relaciona. (Una especie de nota al pie de página.) Existen programas especialmente dedicados a componer "libros" por el usuario (profesorado).

Tablets. Son pequeños y ligeros ordenadores, con más o menos posibilidades técnicas y utilización de aplicaciones diversas	Ordenadores sencillos que sirven para leer libros electrónicos y realizar funciones añadidas como escribir notas, comentarios, etc. Y permiten interaccionar con ellos gracias a la pantalla táctil. Incorporan otras posibilidades como la fotografía, el vídeo, el sonido, lectura en voz alta de lo escrito, la traducción automática, el escaneado…
Ordenadores portátiles	Una composición de elementos digitalizados que agrupa una estructura de informaciones conectadas por enlaces (links) que los relaciona. (Una especie de nota al pie de página.) Existen programas especialmente dedicados a componer "libros" por el usuario (profesorado).

La materialidad de los viejos y nuevos medios. El libro digital es un producto más barato para editar, producir, distribuir y llegar al consumidor. Ahorra el papel y la tinta, una ventaja ecológica, no requiere transporte, no hay gasto de almacenamiento, el producto llega casi instantáneamente al destinatario, no hay reimpresiones, permite actualización automática de sus contenidos. Desde el punto de vista económico las editoriales españolas estiman que los libros digitales son un 30% más baratos que los impresos, porcentaje que para algunas editoriales podría llegar al 50%, lo cual es importante. Ahorra el espacio físico en las bibliotecas (tanto la conservación de los materiales, la gestión de los mismos, los espacios de lectura y el servicio de préstamo).

El inconveniente es que necesitan el lector, que siempre será más caro que el libro impreso que no lo necesita, aunque la variación en el precio de los productos, por su capacidad, su tamaño, las dotaciones y conexiones de las que disponga que tienen, nos imposibilita tener una visón precisa del tema. Lo que está claro es que estamos ante un objeto menos resistente a los malos o descuidados tratos.

Las diferencias de funcionalidad. La ventaja esencial del libro digital es su accesibilidad y el aumento de la oferta de obras disponibles. Se podrá acceder a los libros desde cualquier lugar, desde las poblaciones donde no existen librerías, en cualquier idioma, sin fronteras, sin controles políticos.

La mejora del acceso se refiere también al de las personas con necesidades especiales de movilidad o con dificultades de visión, al poderse graduar el tamaño de la letra en pantalla.

No es desdeñable la facilidad de préstamo y el intercambio entre lectores cuando no haya impedimento legal, así como el poder elegir y compartir gustos por lecturas de distinto tipo.

8.7. Imaginemos otros contextos de aprendizaje

¿Podemos tener alguna esperanza en que estas nuevas herramientas penetren en el sistema educativo y cambien los modos de enseñar y de aprender, abriendo el currículum escolar a contenidos renovados? ¿Dispondremos de nuevos textos o de libros de texto, sin más modificación que el hecho de que cambian a

formato digital y son embutidos en el e-books? En la actualidad una línea de trabajo de las editoriales consiste en digitalizar los textos de su propio fondo y comercializarlos con un precio más bajo que la edición en papel, como se vende un producto más, aunque éste es bien novedoso. La digitalización de fondos la están llevando a cabo instituciones públicas guiadas por el afán enciclopedista de tener acceso a una base universal, que lo es tanto por los fondos que contiene, como porque su consulta este abierta a todos. Este fin de lograr la omnisciencia ilustrada dió sentido a las clásicas bibliotecas nacionales[7] o a las que se han creado con vocación universalista[8]. Ahora se está más cerca de lograrlo. Esa conversión la realizan empresas privadas que buscan la rentabilidad de ese proceso que cobrar a los usuarios o a través de la publicidad .

Las ventajas de este cambio, la conversión al texto digitalizado, las acabamos de señalar. Aún siendo muy notables los efectos directos e indirectos de la digitalización de los textos escritos tenemos que hacernos tres preguntas: Una. Los cambios tecnológicos ¿darán lugar a una oferta alternativa de materiales que leídos o vistos en las pantallas de muy diversos dispositivos —y no siempre asequibles para todos— que cambien en profundidad los métodos hacia planteamientos más activos de aprender? Dos. ¿Podrá el profesorado, en las condiciones en las que ahora está, articular lo nuevo con las formas de desarrollar la enseñanza factible en el entramado organizativo y de control al que está sometido el desarrollo del currículum? Tres. Los nuevos materiales ¿serán mejores para provocar aprendizajes de calidad más sustantivos, significativos e interesantes que los textos actuales o veremos cómo lo único que mejoran es el aligeramiento de la carga que hoy llevan a las espaldas los niños y niñas cuando van y regresan de las clases?

Es de temer que ciertas innovaciones presentadas como tales encubran una falsa innovación camuflada en la aureola de las sugestivas tecnologías que las rodea. Ante ese riesgo, refiriéndose a la importancia de abrirse a los nuevos medios audiovisuales, (la radio, la TV, el cine…) medios técnicos mucho menos trascendentales, FREINET nos prevenía:

> "Desgraciadamente, el cine y la televisión, que han nacido de condiciones no educativas y se han impuesto por consideraciones económicas, financieras y políticas, están adaptándose a los métodos tradicionales, y los consolidará tanto en la primaria como en los demás niveles de la enseñanza"[9].
>
> (Pág. 120.)

Estas prevenciones nos inclinan a tomar una actitud esperanzada acerca de las posibilidades de los nuevos medios. Pero lo que ha ocurrido ya, podría volver a repetirse. La imagen no ha acabado de penetrar como medio de documentación y de expresión. Las posibilidades de las Bibliotecas están por descubrir (menos) y aplicar.

Posibilidad de mejorar el leguaje: El uso de los nuevos medios puede generar

un incremento del vocabulario, debido a que se interactúa en contextos muy distintos: los diccionarios, todos a mano para resolver dudas en cualquier momento, los procesadores de texto, detectan errores ortográficos, aparte de denunciar los fallos gramaticales y de ortografía, ofrecen términos sinónimos para evitar reiteraciones de palabras próximas en el texto, cambian los textos, revisar los errores mecanográficos, utilizan el tipo de letra con el que más cómodo se sienta cada cual, respetando el uso de formatos y estilos más acordes con el gusto del usuario, búsquedas dentro del texto, sustitución de palabras, formateado de la página, organizan las señales que se dejan en el texto y, lo más elemental, remaquetan el texto para hacerlo más comprensible y elegante en su impresión.

Estas ayudas lo son, precisamente, para el dominio de la dimensión expresiva de la comunicación que es la escritura; a la que no se le presta tanta atención como a la lectura, cuyo dominio presupone. Leer se lee en muchas ocasiones y momentos a lo largo del día y a lo largo de la vida, pero escribir es actividad que muy fundamentalmente se desarrolla y ejercita en el período escolar. En el sistema pedagógico más extendido que conocemos esa competencia de la escritura está sometida a un uso monopolístico de la realización de las tareas que se le exigen al alumno en cualquier otra área o asignatura, pero no se le concede la entidad como una capacidad que debería ser objetivo central de la educación.

Traductores. La traducción automática de idiomas está muy extendida. Aunque es difícil que el resultado sea muy brillante, sí que facilita una visión general del sentido de lo que ha sido traducido.

Atención merecen dos nuevas posibilidades del mundo digitalizado para la educación que pronto se extenderán: una, consiste en traducir la voz —la lectura — en escritura, una vez se perfeccione el reconocimiento de lo que se dice y se lee; sería algo así como dictarle al ordenador. Al contrario, la otra consistiría en la conversión de traducir en voz la escritura.

Cambio de la comunicación. La potencialidad de la digitalización unida al desarrollo de las comunicaciones telemáticas han revolucionado el mundo, las sociedades, la economía, el trabajo y todo eso repercutirá en la educación. Desde el punto vista que ahora nos interesa, los procesos de comunicación entre las personas, el tráfico e intercambio de informaciones ofrecen a la educación nuevas posibilidades,

La velocidad a la que se transmiten las señales digitalizadas hace que la comunicación se realice instantáneamente. A las posibilidades del teléfono se le suman la de telefonía con pantalla entre personas. El éxito de la telefonía móvil nos indica la natural incorporación de algunas de las posibilidades de las tecnologías en las relaciones sociales. Las redes sociales han creado una forma de comunicación que conecta a personas conocidas entre sí (redes calientes) o

que se reconocen y coinciden puntualmente en un interés común (redes tibias). La comunicación de contenidos (textos, sobre todo) a través del correo electrónico o de Internet produce millones de intercambios, lo cual hace de la interacción entre las personas un rasgo característico de nuestra sociedad, haciendo de los intercambios entre personas una fuente valiosa e importante de información y de conocimientos. Esa comunicación instantánea facilita un alto grado de naturalidad en los intercambios, de suerte que los comunicantes se sientan reales y vivos al otro lado del teléfono o de la pantalla.

Desde las relaciones propias de las redes calientes hasta las más frías, el espectro social en que se puede disolver el individuo constituye una fuente inagotable de posibilidades de intercambio. Si podíamos aprender la historia reciente en las conversaciones con los abuelos, aprender en el medio familiar y entre los amigos y conocidos, hoy esos nichos de comunicación están desbordados. Podemos aprender en un círculo o red de contactos mucho más amplio de comunicación y de esa forma ampliamos el potencial capital que se puede intercambiar. ¿Qué posibilidades tendría hoy la idea y el recurso de FREINET de establecer un sistema de correo entre escuelas a fin de establecer lazos entre alumnos de otros países y culturas para conocerse y comunicarse conocimientos relacionados con los modos de vida de cada uno y como un recurso en el aprendizaje de idiomas?

Fuentes primarias olvidadas. EL currículum escolar comprende y delimita conocimientos y otros elementos, que históricamente se consideran como los esenciales y casi irreemplazables[10] para configurar las disciplinas o materias del mismo, una creencia que contrasta con la facilidad con la que en cualquier reforma se emprende el cambio del currículum. Por el contrario, la acotación de ese currículum, los temas que selecciona, se debe tanto o más a la fuerza de la costumbre, a visiones ideológicas de interpretaciones del mundo y de la sociedad y al peso corporativo que tiene el profesorado, que a consensos logrados tras un proceso de deliberación abierta sobre el currículum, al que denominaremos como las fuentes primarias de las práctica vigentes,

Otros contenidos de igual valor por el carácter sustancial que tienen, quedan relegados en la selección que se realiza en la determinación del currículum. A esta categoría de componentes ausentes la denominamos primarios olvidados. En esta situación se encuentra, por ejemplo, el estudio de las culturas precolombinas, más olvidadas en el currículum dominante que la cultura del Antiguo Egipto, a pesar de que a aquéllas se las denomina pre-Colombinas. Sin complicar mucho la búsqueda de ejemplos, recordemos que por cultura y humanismo se suele entender el referido a las ciencias sociales, las artes y las letras, desconsiderando el humanismo que aporta el conocimiento científico y sus aplicaciones tecnológicas.

Fuentes secundarias. En nuestro acervo cultural hay muchos contenidos que podrían ampliar a los vigentes en los currícula escolares y mejorar el interés del alumnado por la lectura y el estudio. No se interprete esto como una llamada a la sustitución de las fuentes primarias por las secundarias. Lo que nos importa es señalar que hay temas en los cuales existe una continuidad entre contenidos con un alto nivel de formalización teórica de carácter más abstracto que conectan con aplicaciones prácticas, con problemas y preocupaciones propias de la vida cotidiana y aspectos antropológicos y culturales cercanos. Por ejemplo, se puede estudiar el capítulo del sistema productivo, tomar la economía del lugar como ejemplo y ver cómo repercute en los estilos de vida del lugar en que se está, para lo cual se necesitarán fuentes de información que no aparecen en los libros de texto.

Las grandes bibliotecas (y las que no lo son tanto), libros temáticos, los medios de comunicación, publicaciones hechas por las instituciones científicas y culturales, disponemos de métodos de enseñanza de idiomas, museos generales y temáticos, reales o virtuales; todo ello nos ofrece posibilidades no suficientemente exploradas. Las nuevas bases de datos, tecnologías, los materiales gráficos, libros diversos (incluso los de cocina), los documentales de cine y de TV, libros diversos, publicaciones sobre viajes… pueden ayudar a sobrepasar las limitaciones del conocimiento escolarizado, y conectar más con el medio exterior. El estudio de las ciudades en las que vivimos, por ejemplo, dan mucho juego para reavivar la enseñanza.

Una sugerencia para pedir otros materiales a las editoriales. Las empresas editoriales desempeñan un papel fundamental en la cultura de un país, y se da la circunstancia que el idioma común (el español o castellano), nos convierte en cabecera de difusión cultural impresa y, teóricamente, podemos disponer de una cierta oferta de publicaciones aprovechables. Podemos decir que esas dos condiciones son favorables para que se pudiera disponer y aprovechables para utilizar en la enseñanza ahora colonizada por el texto único. Y si eso no se produce espontáneamente pueden hacerse convenios entre las administraciones educativas y las empresas editoriales y diseñar una política de apoyo a la edición y difusión de estos materiales.

El mundo de la edición podría atender a una línea de mejora de los contenidos de la edición impresa que ahora posee, y una vez realizada esta sugerencia, se siga en la línea que ya han comenzando de digitalizar sus materiales[11]. Hemos destacado que con los navegadores podemos rescatar contenidos valiosos volcados en Internet que son aportaciones que dan lugar a los cambios educativos importantes, integrando fuentes de información en el desarrollo de los currícula escolares. Esto es ya de por sí un cambio importante en los aprendizajes: desarrollar métodos. Simplemente, el hecho de abrirse a nuevas

realidades respecto de la práctica de enseñanza de otros contenidos, supondría un cambio importante.

Pero la aportación tecnológica no tiene un fin determinado, como ya se comentó el profesor necesita unos marcos para desarrollar el currículum. No puede crear ex novo una enseñanza que integre el conocimiento escolar y el que se recibe fuera. Para evitar el clásico libro de texto haría falta otro tipo de texto no cerrado que pueda ser completado con grandes unidades globalizadas en las cuales colgamos textos y otros materiales, con sugerencias, preguntas, etc., que los sostenga, una matriz que a través de links conecta con otros textos, imágenes, etc. Imaginemos una colección de cuadernos independientes entre los que hay unos más básicos, otros alternativos, que pueden proporcionarse hechos con cuidado, comprados vía Internet[12], o pueden ser confeccionados por un profesor, por varios de ellos e incluso elaborados por los mismos estudiantes. Es un modo de genuina investigación para configurar el currículum, promover la cooperación entre el profesorado y facilitar la participación del alumnado.

Las editoriales "convertidas" no tienen que temer (a corto y a largo plazo) a unos profesores convertidos a un sistema de enseñanza que haga desaparecer los libros de texto, sino a las grandes firmas que ya están lanzando no e-books, sino textbooks. La lectura se salvará. El libro pervivirá, sin duda, pero leeremos también de otra manera.

Dice García CANCLINI[13] que:

> "Ni los hábitos actuales de los lectores-espectadores-internautas, ni la fusión de empresas que antes producían por separado cada tipo de mensajes, permite ya concebir como islas separadas los textos, las imágenes y su digitalización".
>
> (Pág. 50.)

1 Fahrenheit 451 es una novela publicada en 1953 por Ray BRADBURY. El término "Fahrenheit 451" hace referencia a la temperatura a la que el papel de los libros se inflama y arden (a 233º C).

2 GIMENO SACRISTÁN, J. (2002), Educar y convivir en la cultura global. Madrid, Morata.

3 OCDE (2009), Creating effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Existe un resumen en castellano: Informe TALIS. La creación de entornos de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. OCDE. Santillana.

4 Estos puntos están tomados literalmente del libro de GIMENO SACRISTÁN, J. (2006) La educación que aún es posible. Madrid. Morata.

5 BELPERRON, R. (1973), El fichero escolar. Laia. Barcelona.

6 No olvidemos que el Vaticano solamente ha firmado 10 de las más de cien convenciones sobre los derechos humanos.

7 Ver Biblioteca Nacional de España. http://www.bne.es/es/Inicio/index.html

o La Biblioteca del Congreso de los EE.UU. http://www.loc.gov/index.html

La Biblioteca virtual Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/

8 Véase, por ejemplo la biblioteca de Alejandría;

http://www.bibalex.org/libraries/presentation/static/12110.aspx

9 FREINET, C. (1973), Las tecnicas audiovisuales. Barcelona Laia (edición original 1996).

10 No es fácil entender la contradicción entre la creencia de que los contenidos que se imparten son

esenciales e irreemplazables, por un lado, mientras que, por otro, algunos políticos practican la frivolidad de creerse legitimado para el poder alterar en su correspondiente reforma los contenidos esenciales que deberán desarrollarse.

11 Vease los títulos de la colección ¿Y tú, ¿qué opinas? de Morata.

12 En la actualidad Apple comienza con su I.Book 2 esa estrategia cuyo poder de penetración depende de la extensión de las tabletas, en este caso del I-pad.

13 Néstor GARCÍA CANCLINI (2007), Lectores, espectadores e internautas. Barcelona. Gedisa.

CAPÍTULO IX

El profesorado: ¿Es la solución o parte del problema?

"La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes"[1].

Nadie se atrevería a poner en tela de juicio la veracidad de esta afirmación como un dictamen verdadero. Lo mismo se podría decir de los músicos en la orquesta. No hay concierto que pueda alcanzar cotas de calidad que superen la que permite la valía de sus ejecutantes; esto significa que en cada situación no podemos esperar más de lo que somos, de lo que, en nuestro caso, el profesorado es capaz de hacer en cada tarea que acometa. Esta es una verdad que parece eludirse cuando en educación se plantea la discusión de la calidad de la misma, de su necesaria reforma. En muchos casos se maneja el argumento de que todo depende de los demás y de las circunstancias ajenas. En trabajos de investigación se ha comprobado que el profesor cuando explica el fracaso escolar apela a las causas más diversas, pero casi nunca se menciona él mismo como factor condicionante del aprendizaje, tanto del éxito como del fracaso. En otro capítulo anterior enfatizamos la importancia de enfocar radicalmente la mejora de la educación desde la mejora de la instrucción en la práctica. Lógicamente, el profesorado tiene un papel decisivo en el gobierno de ese proceso y, por ello, en la mejora de la calidad de la enseñanza.

En nuestro caso, cuando se plantea la discusión acerca de las deficiencias del sistema educativo, el fracaso a edades tempranas y otras lacras, se escamotea el tema de qué profesores tenemos, qué grado de preparación se les está dando, qué motivaciones y aspiraciones tienen. Desde la política, la administración, los sindicatos, etc., se teme salirse del lenguaje que se considera políticamente correcto. Es un tema espinoso y por eso se dirá que no conviene airear datos que afectan a un colectivo agraviado, minusvalorado, que está siendo devaluado; por eso es un deber ético y una obligación intelectual contar todo lo que se sabe.

Que el profesorado es una figura que influye decisivamente en el proceso educativo es algo indiscutible. Pero en qué y cómo lo hace está sometido a discusión. Esa influencia podemos suponer que se ejerce en las diferentes facetas

de su papel: instruir, evaluar, orientar, en las relacione humanas, etc. Una de las conclusiones del informe de la investigación McKinsey dice:

> "La evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes. Hace diez años, una importante investigación basada en datos de Tennessee demostró que si dos alumnos promedio de 8 años fueran asignados a distintos docentes —uno con alto desempeño y el otro con bajo desempeño—, sus resultados diferirían en más de 50 puntos porcentuales en un lapso de tres años. El impacto negativo de los docentes con bajo desempeño es severo, particularmente en los primeros años de escolaridad. En el nivel primario, los alumnos con docentes con bajo desempeño durante varios años seguidos sufren una pérdida educacional que es en gran medida irreversible.

El sentido común, desde la experiencia cotidiana, nos dice que hay alumnos que "tienen más suerte" y otros no la tienen porque el profesor o profesora que les tocó no es el mejor para ellos. En la Universidad es posible sortear esas dificultades, pues se puede generalmente elegir el grupo en que están algunos de los preferidos.

La lógica del sentido común que se pone de manifiesto en los resultados del citado informe se muestra en la recomendación siguiente:

> "Para mejorar la instrucción, estos sistemas con alto desempeño hicieron bien y consistentemente tres cosas:
>
> • Consiguieron a las personas más aptas para ejercer la docencia (la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes).
>
> • Desarrollaron a estas personas hasta convertirlas en instructores eficientes (la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción).
>
> • Todos los niños eran capaces de obtener los beneficios de una instrucción de excelencia (la única manera de que el sistema logre el mayor desempeño consiste en elevar el estándar de todos los estudiantes)…
>
> "Casi en todo el mundo, los principales sistemas educativos creemos que hacen al menos dos cosas: han desarrollado mecanismos eficientes para seleccionar a los docentes que recibirán capacitación y pagan buenos salarios iniciales"
>
> "Los sistemas con más alto desempeño que estudiamos reclutan a sus docentes en el primer tercio de cada promoción de graduados de sus sistemas educativos".
>
> "En todos los sistemas que estudiamos, la capacidad del sistema educativo para atraer a las personas más capacitadas a la docencia tiene estrecha relación con el estatus de la profesión".

La literatura, la investigación, el pensamiento sobre el profesorado es y ha sido muy abundante, mucho más que la que se ocupa de la atención al alumno y a la alumna. Las políticas educativas se dejan arrastrar por las modas de lo que aconsejan o simplemente sostienen los académicos, sin dejar claros los objetivos que se deberían tener como referencias. Se pone de moda hablar de las inteligencias múltiples de GARDNER y pronto aterrizamos en las consecuencias para la educación. Nos obligan a programar por competencias y se monta otra incertidumbre en la profesión docente. Se crea una arquitectura endeble con el

programa de Bolonia, mientras que los planes de formación del profesorado se conforman sin atenerse a las funciones profesionales… Lo fundamental es la exigencia de calidad a la entrada a la profesión, llevar a cabo un proceso riguroso de formación, preparar para la entrada al mundo real de la enseñanza, qué ayudas precisa, cómo se puede mantener el compromiso con las buenas prácticas, son todos ellos temas que o pasan desapercibidos o se cree que ya funcionan adecuadamente.

9.1. El discurso de la "crisis del profesorado"

> "La conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: 'la totalidad es la no verdad'".
>
> (Edgard MORIN[2], 1994, pág. 101.)

Decimos que algo o alguien está en crisis cuando la percepción del mundo, la sociedad, la cultura de referencia, nuestro comportamiento y las expectativas que tenemos se inadaptan o desajustan respecto de un determinado orden y contexto al que estábamos acostumbrados. La crisis es la vivencia del efecto de la desestabilización de nuestra relación con ese contexto que, en el caso de la educación, generalmente es provocada por los cambios que tienen lugar en el medio social, cultural, político económico, lo cual se traduce en demandas que nos exigen que cambiemos nuestro comportamiento para adaptarnos a la nueva situación.

Ese desajuste produce inseguridad, perplejidad. Ante ellas podemos ser más o menos capaces de afrontarlas y salir del conflicto. Son crisis con repercusiones en la identidad personal y profesional, más en el caso de los docentes, al estar implicada su personalidad con el trato que se establece con otras personas. Por eso, las crisis profesionales se manifiestan también como crisis personales y al revés: las personales pueden afectar al ejercicio profesional.

Sentir que se está en un cierto grado de crisis es inherente a la educación y, por lo tanto, es normal sentir, igualmente, una cierta desestabilización de la identidad profesional. El contexto en el que ésta se desenvuelve está constantemente sometido a cambios, lo cual induce el que cambien las relaciones de interdependencia entre la educación y su contexto, así como entre los sujetos implicados y el sistema educativo que recibe nuevas demandas desde fuera, como pueden cambiar también las funciones de los agentes educativos y sus relaciones recíprocas: familia, profesorado, medios de comunicación, etc. Los alumnos y alumnas nos están mostrando todos los días la realidad cambiante que no podemos ignorar, ni dejar de actuar ante ella. Comprender los cambios, encontrar explicaciones a lo que ocurre, admitir las implicaciones que tiene el mundo incierto que habitamos; hay que sentirse seguros en la inseguridad: son

aprendizajes que tendremos que realizar.

La crisis es un conflicto no algo necesariamente negativo, y la salida de él no está predeterminada. El profesorado está llamado a tener un papel activo en la resolución de los conflictos. ¡Ojalá el profesorado pudiera plantearse crisis —que no problemas— respecto al sistema dominante! Él es parte del conflicto, ante el que cabe adaptarse a lo que se le exige en las nuevas circunstancias, el camino contrario es el de resistirse y trabajar en contra, negociar, presentar sus propias soluciones y defenderlas. Lo que no conduce a nada es ignorar la crisis, pensar que no va con ellos, dimitir y salirse del conflicto (el: "a mí, que me jubilen"). Es probable que se eche la vista atrás, simplificando el conflicto y su explicación con el argumento de que cualquier tiempo pasado fue mejor. Hasta puede somatizarse el conflicto y provocar alteraciones de la salud.

En nuestro tiempo se están produciendo cambios muy acentuados y en muchos frentes, lo cual hace que la crisis sea vivida con más intensidad. No es fácil encontrar soluciones, no está en nuestras manos todo el poder para resolver los desajustes. Es preciso pertrecharse de esquemas y estrategias complejas, llegar a un punto de equilibrio, aunque inestable, desde el que poder sentirnos seguros en la inseguridad. Estamos en la sociedad del riesgo, dice BECK[3], o de la complejidad, como la califica MORÍN[4]. Por eso creemos que el profesorado debe aprender a sentirse siempre en crisis, en la medida en que sus funciones las desempeña en contextos inestables, sometidos a cambios que hoy son más rápidos, amplios, complejos y decisivos. Es necesaria una preparación sólida para afrontar esas nuevas realidades porque en esta tesitura es preciso forjar una nueva identidad y reconstruir el autoconcepto profesional desde otras referencias.

Los retos hoy planteados no se satisfacen con fórmulas sencillas, pues son los pilares maestros de la educación y de su funcionamiento los que están afectados; hoy, más que certezas, lo que tenemos son preguntas. Ponemos algunos ejemplos.

Algunos motivos que desestabilizan al profesorado

• Ante las dudas no nos sirve la esperanza de disponer de un firme sustento que se apoye en la investigación y en los conocimientos formalizados de las variadas disciplinas académicas para orientar las prácticas. Lo cual no significa que sean inútiles[5].

• Si el currículum lo formaban objetivos y contenidos que considerábamos seguros, hoy —ante la dispersión de la información— se buscan las competencias básicas, como si este concepto, con una vieja historia, viniese a decirnos con claridad lo que debíamos haber estado enseñando. Al profesorado se le da a

entender que los contenidos no importan, sino unas competencias que no se adquieren ni a corto plazo, ni se le dice cómo proceder para conseguirlas.

• En una sociedad que se reconoce como de la información, ¿qué papel le va a corresponder a la institución informadora por antonomasia que es la escuela, la cual en otros momentos sí que tuvo más relevancia en la difusión de los saberes?

• Cómo seleccionar una estrategia pedagógica con la cual se logre un ambiente productivo, que sea atractivo a la vez que sustantivo, para unos jóvenes que han sido educados (y mal educados, no por ellos) en una sociedad que es más tolerante, con unas familias que quizá han dispensado más disciplina que amor en el pasado, mientras que quizá hoy brinden más amor y menos orden?

• Proponer un proyecto unitario de formación hoy se complica por los planteamientos de la diferenciación o diversificación. ¿Cómo abordar los problemas de una sociedad multiétnica y multicultural?

• Cada vez más nos interrogamos qué puede hacer el sistema educativo y su profesorado con unos jóvenes cuyo destino es incierto, en el que no pueden tener mucha confianza y para el que adquirir un mejor nivel de educación pierde valor como promesa de poder tener una vida más segura y agradable, sin que sea una plataforma valiosa para un mejor empleo; jóvenes en ciudades inhóspitas en las que se expresan culturas muy alejadas de las que se les tolera manifestar en los anodinos ambientes escolares.

• Cómo compaginar la excelencia con la justicia y la importancia de la inclusión social en la educación obligatoria.

• Una inquietud a añadir, que siempre está presente: no saber qué efectos tendrán a largo plazo nuestros esfuerzos, con unos seres que están sometidos a fuertes influencias en el tiempo no escolar.

Las diferentes tradiciones que venían sustentando lo que consideramos que eran instrumentos prácticos del buen docente, hoy pierden interés ante el reto de incorporar las nuevas tecnologías y, con ellas, los mitos que las envuelven. Con o sin ellas, el profesorado debe implicarse en una profunda renovación de la metodología. A la pregunta de qué es hoy el buen profesor o la buena profesora no podemos decir que es un profesional capacitado para algo concreto, que lo logra si posee unas destrezas capaces de provocar respuestas predecibles en sus alumnos. Aunque no sepamos muy bien cómo hacerlo, lanzamos ideas como pensar en el profesorado como investigadores en el aula, como prácticos reflexivos o intelectuales críticos, imágenes atractivas que tienen un enorme potencial para pensar la educación y plantear en un futuro un escenario más agradable, valioso y eficaz

La profesionalidad de los y las docentes, proponemos se asiente en los siguientes principios:

a) Las prácticas de enseñanza son acciones y es desde la teoría de la acción como podremos comprenderlas mejor. No tienen como única base el conocimiento científico, la teoría, sino también la experiencia propia y ajena, así como el tacto de cada uno. Tampoco son meras técnicas que se puedan aplicar siguiendo un determinado procedimiento.

b) La educación tiene un carácter moral. En ella actuamos bajo una determinada combinación de valores, juzgamos a personas, condicionamos su porvenir, actuamos con una determinada orientación en sus vidas. Se trata de opciones cargadas de valor. Hay siempre otras alternativas a lo que hacemos.

c) Las tareas docentes son desempeñadas por personas, en una relación en la que se proyecta manera de ser, de pensar, de sentir, desear y saber hacer.

d) Los profesores piensan y actúan desde su background cultural, desde el contexto de una organización institucional que le viene dada y desde una cultura profesional con la que se enfrenta a su trabajo.

e) Los efectos más enjundiosos que puede obtener con sus alumnos y alumnas son a largo plazo, por lo que los indicadores de calidad no pueden dar cuenta de aquéllos.

f) El destinatario es un ser individual, al que hay que reconocer y estimular en lo que de original pueda tener el alumno.

Cómo se deslegitima al profesorado

En vez de difundir, racionalizar y promover inquietudes que orienten los cambios en el comportamiento, en las actitudes y en la forma de pensar del profesorado, potenciándolo, dotándole de herramientas para darle seguridad, lo que se ha hecho es mantenerle en una minusvaloración intelectual, no elevando —y exigiendo— el nivel cultural y científico en su preparación y una constante puesta al día. Son profesionales que no conocerán en toda su vida laboral otra actividad y otro contexto que los de estar en las aulas, lo cual no los predispone, precisamente, para enfrentarse con la sociedad que se está fraguando.

Contamos con un sistema de promoción de profesorado basado en la antigüedad y en la recolección de justificantes de haber asistido a cursos de lo más variados, pero sin ningún contraste de su práctica ni coherencia con las necesidades más urgentes. Vemos a jóvenes bien preparados que aspiran a la docencia y se ven excluidos porque se les ponen por delante los que ya están de alguna manera dentro sin estarlo.

La crisis perceptible en el profesorado hoy está en parte justificada por el hecho de no saber cómo hacer frente a las nuevas situaciones, el no poder percibir su significado y el no saber cómo resolverlas. En realidad, la mayoría no siente crisis alguna, sino que expresan la anomia, el malestar y el deseo de

huída. Hoy la principal reivindicación del profesorado es la de la jubilación anticipada.

Las informaciones en el espejo que nos dan la percepción de sí mismo

El profesorado, su figura y sus funciones, han sido abordados desde muy variadas perspectiva y según muy distintos propósitos. Los discursos acerca de los profesores y profesoras han sido muy prolíficos en la creación de imágenes acerca de lo que significa o debería ser un educador ideal. Se les ha tratado como si fuesen figuras frágiles, como sujetos con alma delicada, colaboradores de la divinidad, sustitutos de las familias, pilares de la patria, personalidades elegidas y peculiares orientadas por una vocación, tutores y guías de los jóvenes, conductores del desarrollo, guardianes de la infancia, actores y colaboradores de revoluciones, mártires por causas diversas, intelectuales críticos, terapeutas, espejo y ejemplo de virtudes, vehículos de la cultura, artífices en todas las buenas causas, desarrolladores del currículum, investigadores en la acción… También se les ha calificado como trabajadores de la enseñanza, impartidores de clases a domicilio, perseguidos por enseñar ideas heterodoxas, funcionarios burocratizados, profesionales desprofesionalizados…

Los profesores y profesoras han sido considerados, alabados y analizados, para resaltar su gran importancia para la educación, el desarrollo de las personas, la reproducción y apropiación de la cultura y el mejoramiento de la sociedad. Se les otorga mucha más atención y halagos por parte de la retórica, en escritos y pronunciamientos, de lo que son tratados con justicia y reconocimiento por su trabajo, sin acabar de darles el estatus social y cultural que se dice merecen y una remuneración adecuada en consonancia con el valor que se les reconoce. Podría decirse que su función es muy importante, pero las figuras que lo desempeñan no tanto; algo así podría decirse de otros grupos de profesionales.

La Carta encíclica de Pío XI (1929) sobre la educación cristiana de la juventud (Divivni illus magistri), documento decisivo para la orientación de la educación en el primer franquismo bajo el nacional catolicismo, afirmaba del maestro lo siguiente:

> "Las buenas escuelas son fruto no tanto de las buenas legislaciones cuanto principalmente de los buenos maestros que, egregiamente preparados e instruidos, cada uno en la disciplina que debe enseñar, y adornados de las cualidades intelectuales y morales que su importantísimo oficio reclama, arden en puro y divino amor hacia los jóvenes a ellos confiados".
>
> (Pág. 129.)

La filosofía idealista de la educación también ha sido un terreno fértil del que han surgido imágenes excelsas del profesorado. SPRANGER (1958)[6], en una obra

que lleva el expresivo título de El educador nato dice que éste es quien se siente llamado a ejercer la educación, un tipo humano caracterizado por el amor que siente por el niño y por el joven; es decir, un ser ferviente enamorado de los valores que trata de transmitir a los demás. Un impulso cuasi religioso, en el sentido de elevación o dirección hacia una relación superior de valor. El educador nato sería considerado como ser perfecto cuando acumulase los atributos propios de la orientación social, estética y religiosa de la personalidad.

La ambigüedad de ser sometido a la mirada de los expertos

Un ejemplo más de la idealización de la figura del profesor y profesora, se puede apreciar en la presencia sobresaliente de éstos como tema de la investigación y de los discursos sobre la educación. Es una forma de darles relevancia, al menos simbólica. Desde la filosofía, las ciencias sociales y, especialmente, desde las que tienen como objeto más inmediato a la educación, el pensamiento y la investigación han tenido a esta figura como un objeto preferente. Con enfoques metodológicos diversos (especulativos, empíricos, cualitativos, etnográficos…, llámense como se quiera) los temas relacionados con el profesorado tienen una presencia mucho más notoria que otros muchos, lo cual nos induce a sospechar.

En el libro El alumno como invención (2003)[7] comentábamos la desproporción que existe entre la presencia del profesor en la cultura escrita, muy por encima que la del alumno. Manejando los datos de la base del ISBN (junio, 2007) comprobamos que la palabra profesorado y sus variaciones aparece en los títulos de las publicaciones 2,7 veces más que la palabra alumno y sus variaciones. La misma operación hicimos, simétricamente, con los términos médico y paciente y al primero respecto del enfermo se le cita 0,88 veces. Podríamos concluir que la literatura acerca del profesorado respecto de la que trata sobre la del alumnado es casi tres veces más frecuente que la del médico respecto del paciente. En medicina, podría decirse que preocupan más los enfermos; en educación, nos ocupamos más de los docentes.

Ya sabemos que la comparación despierta reparos, pero si el médico es una figura de no menos presencia social o prestigio que el profesor, ¿qué querría decir esa sobrepresencia de los docentes? ¿Una autocomplacencia, la debilidad del docente, el reflejo de su no del todo delimitada profesionalidad, el menosprecio del sujeto paciente de la educación, una introyección por parte de quienes producimos discurso más a favor de la autoridad que de nuestros "pacientes"?

La génesis de una identidad mediatizada, negativa y amarga

En la sociedad mediática las noticias —ya se sabe— si son buenas no son noticia y el boca a oreja que sirve a la difusión de las que no lo son constituye el fundamento del barómetro acerca del estado preocupante de la educación. Los problemas agrandados, los juicios infundados, las medias verdades y la simplificación de los problemas han dado una imagen catastrofista del estado de la educación que ha avivado el malestar de los profesores y profesoras y ha potenciado una visión conservadora, restrictiva y negativa de la educación.

Editar un Panfleto antipedagógico (título de un librito prologado por un conocido filósofo) que anuncia una especie de tsunami en el sistema educativo del país, recibe incomparablemente más atención que cualquiera de las numerosas obras e informes que analizan con más sosiego, datos y solvencia los males —y no ahora, ni solo de ahora— de la educación. Por esas voces mediáticas muchos pueden creer que alguna maldición ha caído sobre nuestro sistema educativo.

Hablan de pérdidas de nivel, como si se tratase de algo que existió y que los poderes públicos de turno han ido destruyendo. En realidad no serían pérdidas, sino en todo caso no-ganancias u objetivos no conseguidos, porque estaremos de acuerdo en que antes de los noventa, en este país no se hizo ni pretendió hacer una educación obligatoria de diez años de duración, escolarizando a la población que antes no lo había estado, y no por voluntad o por capricho. La educación es algo contrafáctico; en muchos casos y ocasiones va contra la naturaleza de las realidades objetivas y subjetivas que, en principio, no se mueven en la dirección de nuestros objetivos.

Hacemos esta alusión porque, en nuestro contexto, lo que pudiera denominarse crisis del profesorado, es el resultado de un diagnóstico del malestar que arranca de la una incorrecta comprensión de lo que significaba la ESO, de su mala explicación y de una falta de previsión. Desde entonces se ha ido configurando un estado en la opinión pública y entre profesionales agrio y negativo, consolidando un discurso que ha ido amalgamando las insatisfacciones más variadas, construido con las visiones negativas de lo que pasaba. Empezó la confusión con los ataques a la LODE, de la que se dijo que anulaba la libertad de las familias para elegir y que destruía la enseñanza privada. ¡Quién lo diría hoy! Siguió el anunciado deterioro de la calidad con la LOGSE, cuando se empezaba a aplicar, disponiendo de datos empíricos que aseguraban lo contrario. ¡Cómo si nuestros jóvenes, con más presencia que nunca en la educación superior y escolarizados desde muy temprano, hubieran degradado la formación general del sistema! En paralelo se desató la preocupación por las olvidadas humanidades, ausentes —se decía— de la formación general. Calmado el malestar, no sabemos qué ha sido de las humanidades. Estas explicaciones ya no son noticia.

A ese estado de pesimismo y malformación de la opinión pública el

profesorado ha añadido su malestar y el hastío que veinte años de reformas no han sabido presentar. A pesar de los malestares, tampoco abandonan la profesión.

9.2. Se suele olvidar la base antropológica y cultural del profesorado: factor de estabilidad, de traba, pero también de innovación

Si toda conducta humana tiene dimensiones individuales y de aprendizajes culturales, si se inscriben en una determinada matriz cultural, es de suponer que a la figura del profesor/a pasará lo mismo. A modo de esta hipótesis, hay que suponer que las conductas del profesorado, sus rutinas, sus creencias y valores estarán de alguna manera inscritos en la matriz cultural general, entre la formas de tratar los adultos a los menores.

La investigación ha demostrado correlaciones entre el pensamiento y las creencias no pedagógicas de los profesores, con sus pensamientos y con sus prácticas. El pensamiento es un factor de la acción humana. Que los rasgos psicológicos son factores decisivos en las relaciones interpersonales es algo sabido, tanto en el caso de sujetos con trastornos como en los normales.

Esto nos viene a recordar que se es docente de una forma o de otra según determinadas coordenadas sociales, que de alguna manera ese docente se desempeña como tal de acuerdo con pautas culturales aprendidas y que se trabaja en contextos escolares y en el seno de tradiciones y de culturas profesionales.

El profesor no es un técnico, sino un profesional que además de la capacitación que ha podido recibir en las instituciones de formación, actúa con y desde su forma de pensar, de la formación general que posee y desde la experiencia que ha acumulado. Si al comienzo del capítulo considerábamos que la calidad de la educación tiene su techo en la calidad de su profesorado, sería conveniente ampliar el significado de ese principio al plano de la formación cultural general. Así concluiríamos que el techo cultural en los centros educativos está en el límite de la cultura de sus profesores. Es importante conocer los gustos culturales del profesorado y ver si existe un perfil que los distinga de otros colectivos y observar las diferencias que puedan existir dentro del profesorado.

Nos referimos a la cultura como cultivo de la persona; un modo de vida, de pensar y de gustar de las humanidades, las artes, la ciencia, la música, etc. Las lecturas, las visitas y viajes, asistir a actos o acontecimientos culturales, tener información sobre los más variados aspectos de esos campos, configura la presencia social de las personas.

La importancia de los gustos culturales, el consumo de bienes culturales y el tiempo que se dedica a estas facetas radica en que definen tipos de personas, de grupos y clases sociales. Por los gustos culturales se distingue a las personas; los gustos culturales nos acercan y nos separan de los demás. Sería interesante hacer con el profesorado la investigación que hizo Bourdieu[8] sobre la distinción a la que da lugar la distribución social del gusto. ¿No es éste un indicador de la calidad del profesorado? ¿Qué cine ven, qué literatura leen, qué visitas culturales realiza el profesorado? ¿Está por encima o por debajo de los promedios de los usos y consumo de cultura de la población? Estas cualidades dan un tono diferente al profesorado como comunicador de conocimiento, de cultura.

Esta perspectiva nos obliga a considerar las necesidades de la formación del profesorado más allá de los aspectos técnico-pedagógicos y del pensamiento estrictamente centrado en la educación y entender la formación desde una perspectiva más amplia. Se amplían los límites y el sentido de la profesionalidad.

9.3. El desarrollo de los y las docentes. Opciones de la carrera docente

El profesorado no nace, sino que se hace. Ese hacerse es un proceso evolutivo que hasta podríamos retrotraerlo hasta antes de que en sus vidas elijan o se vean abocados a ejercer la profesión. Decimos esto por dos razones.

La primera, porque la docencia es una puesta en escena del sujeto-profesor que se expresa como persona y se comunica como tal. Ese componente se ha ido formando en el tiempo y, lógicamente, es un reflejo de su vida. Desde esta perspectiva la profesionalidad es una forma de ser, de pensar y sentir, una posición ante el mundo de la educación. Aparte de tomar conciencia de ese hecho podríamos intervenir en el momento de ingresar en la formación. En algunos sistemas entrevistan a los candidatos para valorar su idoneidad para desempeñar el rol del profesor en el nivel y especialidad de que se trate. De forma general, este aspecto debería ser considerado en los contenidos del currículum de la formación inicial y en cualquier proceso de evaluación a la que podría quedar sometido el profesorado.

En segundo lugar, la docencia requiere de cualidades y competencias que, aún siendo estrictamente profesionales, se apoyan en capacidades que se ejercen en otros momentos y en otras actividades de la vida fuera de los centros educativos. No solo saben enseñar o educar los profesores. Además de los requerimientos de una base antropológica común que los docentes comparten con quienes no lo son.

Enfoques acerca de la carrera docente

• Es una idea bastante extendida la que supone que el ejercicio profesional de los y las docentes sigue en el tiempo un proceso de progresiva acumulación de sabiduria. En el curso de su avance se puede entender que se produce un despliegue de la experiencia que potencia la capacidad de ser mejor profesor o profesora. El hoy sería mejor que el ayer y en el mañana mejoraríamos. Es difícil determinar niveles, fases o grados de capacitación en el recorrido. Sobre todo es arriesgado decir que dejando pasar el tiempo se mejora profesionalmente. No hay pruebas incontestables a favor ni en contra. El monto de la experiencia no equivale a sabiduría experiencial. Estudios realizados al respecto nos hablan de estadios de madurez creciente y también de anquilosamiento profesional progresivo. ¿Quién no ha oído decir al profesor recién llegado aquello de "… ya verás cuando tengas mi edad…". Si bien Don Quijote dice a Sancho que "la experiencia es madre de las ciencias todas", Oscar WILDE nos prevenía con la sentencia, "la experiencia es simplemente el nombre que damos a nuestros errores".

La antigüedad es el indicador más consolidado en este modelo de carrera docente. Poseer más trienios da derechos laborales pero no garantiza mejoras de calidad de la enseñanza. Un sentido patriarcal y estamentalista puede dar apoyo a las diferentes categorías de profesorado que han entorpecido las innovaciones. Por lo cual es muy arriesgado disponer una carrera profesional que se asiente en el principio de la antigüedad.

• El oficio de profesor comprende el desarrollo de funciones docentes que no todos ellos desarrollan a lo largo de su vida profesional. En unos casos se trata de funciones añadidas y suponen una mayor dedicación de tiempo, un mayor esfuerzo (como la tutoría con el alumnado, relaciones con las familias, mantenimiento de tecnologías, formación del profesorado, programación de actividades complementarias, confección de materiales curriculares, etc.). Una segunda categoría de funciones no comunes son las que corresponden al desempeño de puestos de más responsabilidad (cargos directivos, inspección, desempeño de actividades de tipo no político en las administraciones, etc.).

• Esa diferenciación de funciones se pueden constatar y pueden dar pie, con las limitaciones comentadas, a la adopción de escalas con grados que reflejen el mérito personal o de equipos docentes. Tratar a todos por igual, cuando existen diferencias en la dedicación, compromiso y voluntad de perfeccionamiento, desmoviliza a los mejores y reafirma a los que solo cumplen los mínimos.

• La profesionalidad docente por sí sola, tal como cada uno la posee configurada en su identidad, no garantiza el impulso o la voluntad de desarrollar de la mejor forma posible las buenas prácticas. Si bien es inevitable estimular al profesorado con motivaciones e incentivos extrínsecos (mejora de sus condiciones, aumento de salarios…) es más importante considerar las

motivaciones internas, inherentes al ejercicio de las funciones del profesor ("por vocación" se decía).

• No debería ser considerado como mérito el justo cumplimiento de los deberes propios del puesto de trabajo.

• Es preciso cuidar a los mejores profesores para que no abandonen la enseñanza y sean referentes para atraer a nuevos candidatos a la docencia,

• La mayoría de los sistemas de carrera docente que funcionan en el mundo ponen de manifiesto que el establecimiento de grados sirve fundamentalmente a las políticas salariales diferenciadas, a la promoción corporativa y a mejoras en las condiciones del puesto de trabajo. Es necesario considerar aspectos menos tangibles e incentivos no materiales, de carácter personal, intelectual y social.

• El éxito de la carrera necesita del acompañamiento de otras políticas y actuaciones, especialmente las relacionadas con la selección, la inmersión inicial en el puesto de trabajo, el perfeccionamiento, la política salarial, la inspección, las evaluaciones externas y los programas de innovación.

• Como consecuencia de la presencia creciente de las políticas y prácticas de evaluación en todo el sistema, da la impresión de que el arreglo de cualquier problema tenga una primera solución en la evaluación. Si se evalúa al alumnado con pruebas externas para evidenciar el aprovechamiento académico respecto de los objetivos que se pretenden, si se evalúan los centros, los currícula y el sistema en su totalidad, el profesorado no podía escapar de esa tendencia. Tal como vimos en el Capítulo V, es muy fuerte la presión para someter a todo el aparato escolar a controles externos para analizar su eficacia; el profesorado es una figura clave del mismo; una presión que viene siendo apoyada por la demanda de competitividad que ha desatado la política defensora de la ideología de la privatización de un servicio como la educación. Además se ha despertado una creciente alarma al airear el fracaso escolar endémico de los sistemas escolares universalizados como una muestra de su ineficacia. Esas valoraciones justifican controles y exigencias al profesorado.

• Invertir más en educación es visto como "dar más de lo mismo" pero cada vez más caro.

Conclusión: ¿La mejora del bienestar del profesorado se corresponde con la mejora de los resultados? No necesariamente. A partir de ahí, ¿se pueden extraer justificaciones para establecer algún tipo de control de la calidad de los profesores? Consideremos que la masa salarial de los docentes absorbe la mayor parte de los recursos invertidos en educación.

Una práctica real, posible e inquietante

Podría parecer que discutir o pensar públicamente sobre la evaluación de

profesores es plantear un problema artificial, traído forzadamente a colación como un ejemplo de prácticas propias de otros sistemas educativos que levantan una aguda polémica de tipo profesional, sindical y político. Sin embargo, sí tiene justificación tratarlo aquí y ahora porque es una práctica real y porque ejemplifica cómo la evaluación es un instrumento más de control en los modernos sistemas escolares, de modelación de las prácticas de enseñanza y de intervención en la profesionalidad de los docentes. Hablar de control no significa que sea un mecanismo necesariamente negativo, impositivo e inhibidor de la libertad profesional, aunque sí, con toda seguridad, es polémico y muy susceptible de pervertirse en su realización. La contradicción entre las intenciones que, en el mejor de los casos, pueden justificar la evaluación de profesores y las posibles perversiones de la misma, debidas a sus efectos directos e indirectos, nos sitúan ante conflictos éticos, ideológicos, políticos e intelectuales interesantes de plantear al menos.

La evaluación de profesores, el análisis de prácticas profesionales docentes, no es extraña a nuestra realidad; ha existido y existe ya bajo diversas formas de conceder méritos o incentivos. No con el carácter que tiene en otros sistemas, en los que sirve de instrumento explícito de promoción en la carrera docente o porque está ligada a sistemas de ponderación salarial, como es el llamado pago por resultados. La ley de Medidas para la reforma de la función pública (ley 30/1984, de 2 de Agosto) planteó que la provisión de puestos de trabajo de los profesores podría realizarse de acuerdo con la valoración del trabajo previamente desarrollado, los cursos de perfeccionamiento realizados, las titulaciones y la antigüedad. Se proponía la promoción de funcionarios docentes estableciendo una carrera docente, apoyada en una clasificación escalonada del trabajo, graduado en intervalos, a los que se accedería de acuerdo con el grado personal de cada uno, para lo que se planteaba la valoración de los méritos profesionales y académicos de los profesores. La oposición por parte de las organizaciones sindicales llevó a anular estas disposiciones sin haberlas llevado a cabo (ley 23/1988 de 28 de Julio). Pocos años más tarde algunas de esas mismas organizaciones firmaban con el Ministerio un procedimiento de ponderar los salarios de los profesores cada seis años a partir de la valoración del perfeccionamiento recibido.

La LOGSE, en su artículo 62, preveía la evaluación del profesorado, entre otros aspectos, como un medio de orientar la permanente adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas. ¿Qué demandas y qué necesidades? ¿Qué voces las determinan y cómo se llega a hacerlo?

Es preciso recordar, por otra parte, que algún tipo de valoración positiva del profesional docente y del puesto de trabajo desempeñado ha existido desde hace

tiempo: se apreció la antigüedad en el oficio (justificada como un mérito laboral remunerado y como un indicador de la experiencia profesional acumulada); se ha valorado el ser cónyuge de profesor o de profesora, se ha puntuado el realizar excursiones o campañas por la Santa Infancia; se ha apreciado el residir en determinadas localidades; la inspección ha reflejado en los cuadernos de visita a los profesores jugosos juicios sobre condiciones pedagógicas, ideológicas y personales de los docentes.

Completando el marco, diremos que no solo existe la evaluación de profesores en el curso de su vida profesional, sino que también se produce en el proceso de formación que lleva a la concesión del título que los acredita y en la misma selección para puestos de trabajo (las oposiciones, por ejemplo). Son prácticas de evaluación a las que se les supone alguna capacidad de discriminar a los candidatos para el ejercicio de la docencia. ¿O acaso no poseen ese poder?

Es preciso recordar que en la práctica desde otro ángulo existe una larga tradición en la investigación educativa, discutida y discutible pero real, de observar y analizar la enseñanza que practican los docentes bajo orientaciones diferentes y con metodologías muy diversas; en cualquier caso, los informes sobre cómo se enseña, las relaciones entre modos de enseñar y consecuencias en la calidad de la enseñanza, la tipificación de conductas prototípicas de profesor y de prácticas didácticas en diferentes áreas del currículum es uno de los capítulos más socorridos y frecuentados de la investigación pedagógica, en el que poder elegir orientaciones e instrumentos para evaluar la actividad de los profesores (MILLMAN[9], 1981).

Finalmente, diremos que existe una larga experiencia de evaluación de docentes con fines formativos a través de la supervisión educativa —no la inspección—, monitorización de profesores y la evaluación para el desarrollo profesional que, partiendo del diagnóstico de la práctica, resultan ser procedimientos válidos para el desarrollo de profesores y mejora de la formación y del perfeccionamiento (FULLAN[10], 1992; MCINTIRE[11], 1993; SIMONS y ELLIOTT[12], 1989).

Es obvio, pues, que hay formas de discutir y de apreciar cómo trabajan los profesores; de poder referir esos diagnósticos a determinados índices de calidad de la enseñanza y a patrones de desarrollo profesional, extrayendo consecuencias sobre la calidad de la docencia. Entre los mismos profesionales se habla de buenos y malos, y podríamos descender a los juicios de alumnos, quienes en muchos casos realizan evaluaciones contundentes y muy precisas.

Para negar la posibilidad de la evaluación de profesores habría que partir del supuesto de que su trabajo es una labor inapreciable, etérea, sin criterios de calidad, que no es provocadora de efectos apreciables de alguna forma y, por tanto, imposible de someter a escrutinio público, sin poder contrastar cómo la

ejecutan profesionales y centros distintos, sin poder mejorarla o formarse para su perfeccionamiento, etc. Una cosa es que sea problemática y otra que no pueda realizarse. Cabría también suponer que todo el profesorado es idéntico, lo hace igual de bien, se esfuerza con la misma intensidad y entonces perdería el sentido evaluarlos. Desde el punto de vista social hay que plantearse si acaso los profesores son profesionales o trabajadores que no deben responder de nada, como si la calidad de su trabajo solo les incumbiese a ellos y a nadie más. ¿Acaso en una sociedad democrática ésta no tiene derecho a conocer cómo funciona un servicio tan fundamental como la educación pública financiada por todos? Otro problema es ante quién hay que responder y con qué propósito. Si los profesores realizan una función tan fundamental como es la de seleccionar a los alumnos y jerarquizarlos con las evaluaciones, ¿acaso ellos tienen que quedar fuera de cualquier tipo de control? Dicho todo esto, no creemos que evaluar a los docentes sea una tarea carente de problemas metodológicos y que no tenga riesgos la utilización de la evaluación, hasta el punto de cuestionarse si conviene realizarla o no.

Evaluar profesores es posible, se ha hecho, se hace y es probable que cada vez se haga más. La interrogación decisiva está en decidir para qué hacerla, qué puede y debe evaluarse, quién realiza la evaluación y cómo llevarla a cabo. No es fácil aclarar las inquietudes que plantea cada una de estas cuestiones. Son interrogantes que evidencian la problematicidad de instalar un sistema universalizado de valoración de la educación, porque es ahí donde aparece la utilización política de la misma como instrumento expreso de control de la enseñanza y de sus profesionales, donde se muestra la precariedad del consenso sobre las normas de calidad en la enseñanza, los peligros del dominio de una acepción de calidad sobre otras, el problema de quién pone la norma, el tema de qué utilidad darle y también, hay que decirlo, algunos reflejos profesionales patrimonialistas acerca del carácter inefable, privado e inaccesible del ejercicio de la docencia como reducto del poder sobre los estudiantes. En ocasiones, el profesor puede defenderse de los controles que recaen sobre él reproduciendo hacia los alumnos ese mismo control, haciendo de la relación con ellos un asunto privado.

Los profesores, obviamente, no son muy proclives a ser controlados. La sociología profesional ha destacado la reticencia de buena parte del profesorado a hacer pública y abierta a observadores externos su práctica, incluso a los propios compañeros, hasta el punto de que, en ocasiones, se señala que ésta es una causa importante de que la docencia no mejore, al no existir comunicación entre los profesores y no poder formar un corpus de sabiduría profesional compartida, transmitida horizontalmente (LORTIE[13], 1975). La privacidad de su práctica puede ser un mecanismo de defensa ante la inseguridad personal y

profesional, de salvaguardia de su poder con los estudiantes, pero es también la defensa ante el control externo sobre su práctica. La libertad de pensar, de comunicar y la innovación pedagógica no siempre se han podido ni se pueden mostrar.

En una encuesta realizada por el Ministerio de Educación y Ciencia[14] (1986) se ponía de manifiesto que el 41% de los encuestados consideraba que ni los alumnos, ni los padres, ni los compañeros, ni los directivos, ni asesores expertos de la Administración, ni los inspectores eran idóneos para evaluar la práctica docente. La resistencia se mostraba más fuerte en las mujeres, en los jóvenes, en los profesores de EGB y en los que trabajan en centros públicos (pág. 152). Los que consideran que pueden ser evaluados, creen que deberían serlo por parte de aquellos que están cerca de su trabajo: alumnos, compañeros y directivos del centro y en último lugar por los inspectores.

Repasamos algunos de los problemas que se nos plantean

a) La evaluación de profesores define más la calidad que la mejora

Es frecuente apreciar la defensa de la necesidad de un sistema global de evaluación del profesorado, centrado en sus prácticas y en los efectos de las mismas, como instrumento de mejora de la calidad de la enseñanza en muchas de las políticas de reforma de los sistemas educativos actuales bajo el prisma del neoliberalismo. Se trata de aplicar a la educación los principios productivistas de gestión de la empresa en momentos de recesión en las políticas sociales. La relación entre evaluación y calidad se quiere justificar por un doble argumento: **1**) por la supuesta capacidad de la evaluación para detectar a los malos profesores y de motivar a los mejores, evitando abandonos y desmoralizaciones, aduciendo la idea de que si a todos se les trata igual no merecerá la pena el esfuerzo individual; **2**) porque obligará a los docentes a centrar sus esfuerzos con los alumnos en una serie de objetivos curriculares básicos que se imponen como criterios de calidad.

No en vano estas prácticas van ligadas al establecimiento o refuerzo de los curricula nacionales y a la preocupación por el control de los mismos. La evaluación externa de rendimientos escolares o de objetivos mínimos es una evaluación indirecta de profesores que puede utilizarse directamente también como un indicador de la eficacia de los docentes y/o de los centros, con miras a jerarquizarlos, concederles determinados beneficios o como simple instrumento de transmitir a los consumidores el control de calidad que son los resultados académicos. Determinados centros ya utilizan el reclamo de éxitos en las pruebas de selectividad, por ejemplo, que es una evaluación externa. En las universidades este discurso suena ya desde hace algún tiempo, solo que manejando otros

indicadores. La evaluación pública es cada vez más importante en aquellos países y políticas que pretenden dejar en manos de los consumidores —padres— la elección del servicio público que es la educación. ¿Qué mejor estímulo para los profesores, para que sean eficaces —argumentan—, que provocar la competencia entre centros para captar la clientela y hacer depender de su capacidad de atracción la seguridad del empleo en un mercado laboral precario? Precisamente, las políticas de propiciar la libertad de elección a los padres está empezando a hacer cambiar en los países que aplican estas prácticas el énfasis sobre las diferencias salariales en los profesores como recurso de mejorar la calidad.

La evaluación de los profesores y de los resultados escolares, la de aquéllos a través de éstos, se interpreta y se reclama como una forma de petición de responsabilidades, de "auditoría", sobre la enseñanza —accountability— para incrementar la competitividad del sistema educativo en la producción de gentes preparadas, de acuerdo con las necesidades del mercado y según las demandas de los consumidores. Se supone, implícitamente, que los profesores, dejados a su propia iniciativa, pueden no interpretar correctamente las necesidades del sistema, o no mantener la dedicación suficiente, haciéndose precisa la evaluación de productos y su homologación con normas externas.

Nosotros no estamos ajenos a estos supuestos y mecanismos. Funcionan ya en la enseñanza privada respecto de la pública; se piden desde opciones políticas privatizadoras de la educación, al amparo de la libertad de elección del cliente. No olvidemos que el artículo mencionado de la LOGSE se inscribe en el título cuarto de la misma, llamado de la calidad de la enseñanza, y su justificación es bien explícita, como hemos visto. La creación del Instituto Nacional de Evaluación expresará más en concreto, sobre todo con sus prácticas, la plasmación de qué se entiende por calidad, qué tipo de evaluación trata de apreciarla y qué efectos pueden derivarse de la publicidad de los rendimientos, distinguiendo Centros, Comunidades Autónomas, etc.

Varias objeciones cabe plantear a este supuesto que liga calidad y evaluación directa o indirecta de profesores. En primer lugar, un sistema de evaluación de los docentes, de sus prácticas y de sus rendimientos, sin otros sistemas complementarios de evaluación de otros elementos y condicionamientos, puede llevar a cargar sobre la responsabilidad de los docentes los defectos del sistema escolar. Es incontestable que los resultados de éste están determinados por varios factores: procedencia social de los alumnos, condiciones de los centros, funcionamiento de los mismos y por la propia política educativa, y no solo por los profesores. La calidad es fruto de la concurrencia de múltiples elementos; seguramente la evaluación de profesores no es de los más decisivos.

En segundo lugar, es preciso decir que, si bien la enseñanza es evaluable de alguna forma, el hacerlo tiene efectos secundarios nocivos, dependiendo de qué

se evalúe y del objetivo por el que se realiza. Evaluar la calidad supone definirla de hecho a través de los procedimientos por los que se lleva a cabo; al hacerlo se acota y se fija un concepto de buena enseñanza y de buen profesor. La calidad acaba siendo lo que diagnostican los procedimientos e instrumentos utilizados para realizarla. Al evaluar se delimitan indicadores, objetivos y competencias que difícilmente pueden ser indiscutibles, dada la dispersión del trabajo de los profesores, de sus múltiples tareas y de las valoraciones que puede hacerse de ellas. Esa definición operativa de la calidad lleva inevitablemente a una cierta homogeneización de la práctica necesaria para lograr los indicadores seleccionados, a un mejor control, en definitiva, sobre el sistema, a una simplificación de los rendimientos básicos o en los procesos. Se evalúa lo que es más susceptible de ser evaluado; no tendrán acogida en esa selección procesos u objetivos complejos y polémicos.

Así, pues, los indicadores y procedimientos utilizados para evaluar a los profesores se convierten en medios a través de los que los expertos y el poder deciden lo que es la buena enseñanza, lo que lleva a cambiar significativamente la conducta de los docentes hacia derroteros considerados pedagógicamente correctos (GITLIN[15], 1989). En la medida en que se les evalúe por criterios de eficacia con sus alumnos, ellos reforzarán en éstos la calidad definida. De ahí que la evaluación de profesores cumpla la función de control sobre el profesorado y sobre los contenidos de la enseñanza. En sus formas dominantes dicha evaluación se suele caracterizar por apoyarse en una racionalidad técnica al verse los profesores impelidos a aceptar los objetivos de calidad y de rendimiento del sistema decididos desde fuera de la profesión, por quienes tienen autoridad política para hacerlo, auxiliados por los expertos (SMYTH[16], pág. 246). No son los profesores los que discuten esos criterios. Sin contar con su voz, sus puntos de vista y sus interpretaciones, mal se puede defender metodológicamente el control de calidad.

Si la evaluación de profesores o de centros, lo mismo que la de alumnos, se extiende masivamente, los procedimientos tienen que poderse aplicar con los recursos disponibles, lo que implica que sean poco sutiles y, por lo tanto, poco proclives a matices y orientaciones diferentes. Además si se quiere realizar de forma metódica para garantizar procesos ricos de enseñanza y proporcionar las competencias que el profesor precisa para que esté motivado, es evidente que la evaluación no puede ser una práctica masiva.

Una dificultad epistemológica e ideológica importante reside en que los resultados y los procesos educativos están sometidos siempre a valoraciones, a perspectivas y orientaciones diferentes, son singulares en los distintos niveles educativos y varían en las áreas del currículum, lo que en una sociedad democrática y plural no puede despreciarse. Los objetivos educativos, los

contenidos curriculares y los resultados "apreciables" de la educación son construcciones en las que se proyectan ideologías sociales, valores y expectativas muy diversas. Acotar qué es importante y qué prioridad ha de tener cada efecto educativo pretendido es siempre polémico. La educación es un objeto borroso por naturaleza que hace peligroso cualquier intento de simplificación y de acotación, pues son pocos los indicadores de la calidad que sean incontestables. La educación cumple muchas funciones, desigualmente valoradas por los consumidores, por los profesores y por las políticas. No hay evaluación neutral.

Una política que imponga una evaluación simplificada de efectos educativos como control de calidad es contradictoria con las demandas crecientes de una educación cada vez más invisible —tal como la entiende BERNSTEIN— que pide cultivo de la personalidad, desarrollo de todas las potencialidades humanas y cosas por el estilo. La dificultad de apreciar esa borrosidad lleva a que las políticas de evaluación se centren en los resultados "visibles" de los alumnos.

Por todos esos efectos secundarios merece la pena explorar otros muchos caminos de mejorar la educación antes de lanzarse a la práctica de evaluar profesores directamente o a través de los resultados de los alumnos. Se puede hacer mucho en el terreno de la selección previa de candidatos al iniciar la formación, durante ésta, en la selección de profesorado a los puestos de trabajo, en el control del cumplimiento de las obligaciones laborales establecidas, en el funcionamiento de los centros, en la dotación de medios, en el refuerzo a las familias, antes de acudir a este procedimiento de control. Ligar la evaluación de profesores a la mejora de la calidad refuerza los valores conservadores en educación, traslada a la educación el enfoque productivista de la empresa, refuerza la racionalidad técnica, sin plantear una verdadera política de mejora de la enseñanza.

b) La evaluación y la motivación de los profesores

La evaluación de profesores se justifica también como una táctica de mejorar su motivación profesional. ¿En qué puede repercutir la evaluación para que sea estimulante? Los incrementos salariales es una respuesta socorrida, bajo la ya mencionada fórmula de pago por resultados conseguidos o por medio del establecimiento de una carrera profesional con grados que se ligan a la escala moduladora de salarios. Se ha argumentado que los cuerpos docentes son poco permeables, que la profesión ofrece pocas alternativas para realizar funciones de distinto tipo y/o nivel de responsabilidad, dando salida a esta estanqueidad, diferenciando el puesto de trabajo por niveles de competencia profesional. La promoción intercorporativa no soluciona los problemas, pues implica jerarquizar más aún unos niveles educativos sobre otros ya que la promoción estimula la huida hacia los más altos, descapitalizando los bajos.

El nacimiento y mantenimiento de las políticas que matizan los salarios no es ajeno a la implantación de nuevos sistemas de control ligados a la productividad y a la imposibilidad de remunerar más dignamente a todo el profesorado. Se paga más a menos profesores con el argumento de desiguales niveles de competencia o de rendimiento, a sabiendas de lo costoso que resulta mejorar a un colectivo tan numeroso. Estos procedimientos de motivar a los profesores solo deberían plantearse a partir de determinado nivel de rentas y no como mecanismo de distribución de los recursos escasos, amparándose en la productividad.

Ahora bien, una cosa es el reconocimiento económico de "méritos docentes", una forma de dignificación profesional, y otra cosa es que de este sistema se siga la mejora de la calidad de la enseñanza. En los sistemas donde se aplica el salario diferenciado por méritos o calidad de los profesores se ha llegado a la conclusión de que tal práctica tiene poca capacidad de atraer a la enseñanza a los mejores candidatos, de retenerlos en ella evitando que abandonen. Y tampoco parece un sistema adecuado de motivarles para una mejor enseñanza, pues, una vez que se es docente, las recompensas profesionales para mejorar la práctica pueden no ser las materiales, sino las de índole personal, profesional o moral (LERMAN[17], 1990). Hay que pensar en otra forma de entender la productividad y en incentivos más ligados al ejercicio del trabajo (TOMLINSON, 1992, págs. 50-51).

Si la ponderación salarial se apoya en méritos individuales pueden derivarse efectos potencialmente disgregadores de los equipos de profesores, competencias y rencillas entre éstos, al primarse el ascenso personal sobre el buen funcionamiento del grupo, criterio éste admitido como indicador de calidad en los centros llamados eficaces. Los sistemas de incentivación del profesorado han sido estrictamente individuales cuando hoy se aprecian los efectos del buen funcionamiento colegiado. Por eso son más coherentes con estas ideas los sistemas de compensación centrados en el grupo de profesores (TOMLINSON 1992).

c) Evaluación de profesores y desarrollo profesional

Otra línea argumental importante para justificar la evaluación de los docentes es la de poder utilizarla como un recurso para su desarrollo profesional y, a través de éste, mejorar la calidad de la enseñanza. Para que esa función sea posible es necesaria una evaluación con finalidad educativa para los docentes, como profesionales individuales y como miembros de equipos educativos, realizarla con ese fin y en determinadas condiciones. La evaluación desde criterios externos para el control de eficacia, la que detecta competencias básicas

en los profesores o en los alumnos, difícilmente puede tener ese carácter (HOLLY, 1989; GITLIN y SMYTH 89), al ofrecer poca información sobre aspectos cualitativos de la enseñanza, sobre las condiciones laborales que pueden transformar los profesores, que estimule la reflexión y a la revisión crítica de alternativas. La evaluación de profesores tendrá valor para el desarrollo profesional solo si es horizontal, no si es vertical y externa, cuando les ayude a entender mejor, a percibir de otra forma, a encontrar alternativas mejores a su práctica. Sería bueno reconsiderar cómo los medios económicos pueden redistribuirse para mejorar la calidad de la enseñanza, si ponderando emolumentos salariales o mejorando las condiciones de trabajo para poder hacer otra práctica más satisfactoria donde quepan tiempos para la reflexión y discusión de lo que se hace y también, por qué no, de los resultados escolares.

Las finalidades de una evaluación dirigida al desarrollo profesional serían las de: promover la reflexión en los profesores, cuestionar los supuestos implícitos de sus prácticas, provocar la salida del individualismo profesional, promover una cultura profesional, extraer consecuencias de la propia práctica a través de mecanismos de investigación-acción, apreciar las relaciones entre los fenómenos escolares y el contexto externo, proporcionarles un sentido histórico y una dirección a sus acciones (HOLLY, 1989, pág. 113). Para que sea así habrá de centrarse más en el análisis de procesos y en la explicación de resultados que en la pura medición de éstos; la información obtenida tiene que dirigirse en primer lugar a los profesores, después a otras audiencias; se tiene que conceder al profesor la autonomía profesional de poder actuar de diferentes formas (RIZVI[18], 1990).

En definitiva, podemos ver que de lo que se trata es de partir de un concepto distinto de competencia profesional, como algo que está enraizado en las posibilidades personales y profesionales de los profesores, en vez de entenderla como capacidad para dar respuesta a las exigencias de mínimos determinados desde el exterior y desde las fuerzas del mercado; lo que no significa que estos requerimientos queden fuera del ámbito de reflexión personal y colegiada o con la comunidad constituída en torno a cada centro.

Si la evaluación de profesores ha de servir para el control externo, dígase, pero no la camuflemos como ayuda de la calidad y al desarrollo de los profesores. Lo que no puede hacerse es confundir el análisis y control de resultados con la naturaleza educativa del trabajo de los docentes (ELLIOTT[19], 1989). Si la práctica de evaluación refuerza un concepto de calidad, un tipo de rendimiento y unas demandas para la profesionalidad docente centrados en los resultados académicos, es evidente que el profesor queda contemplado como un eslabón de una maquinaria productiva, donde los aspectos morales de la enseñanza, la creatividad personal, la adaptación a los alumnos, los enfoques e interpretaciones

alternativas se verán enormemente dificultados.

Una evaluación con esas finalidades tiene que estar basada en los centros, en los equipos y no en los individuos, porque si bien los estilos docentes tienen inevitables y deseables peculiaridades idiosincrásicas, es evidente que la coherencia pedagógica y los parámetros generales de la acción educativa dependen enormemente del conjunto de los profesores y de la acción directiva. Habrá de considerar las condiciones y circunstancias de cada uno de los centros, su contexto, su funcionamiento. Tendría que ser una evaluación que contemple al centro dentro de la comunidad, que le ofrezca información para sensibilizarla y promover la participación en la mejora de la calidad (no deben excluirse los resultados escolares de ese análisis y de esa información, pero no debe centrarse exclusivamente en éstos). De esta suerte la evaluación hace reflexionar hacia dentro y hacia fuera al tiempo que socialmente rinde cuentas y pide colaboración para la mejora de la calidad de la enseñanza.

d) Evaluar el perfeccionamiento. Una práctica a mitad de camino

En los últimos años se han introducido en nuestro sistema educativo fórmulas de evaluar a los profesores individualmente apoyadas en indicadores de su calidad. En el caso de los profesores universitarios se valora la calidad de su docencia (estimada solo, por ahora, a través de la evaluación que hacen de ellos los alumnos) y por la producción de investigación y de publicaciones (valorada por expertos en las diversas áreas). Para el profesorado de los demás niveles del sistema se ha introducido el pago por sexenios de acuerdo con el perfeccionamiento realizado o "consumido". Curiosa e ilustradora diferencia a la hora de valorar la calidad en cuerpos de profesores con diferente estatus.

Evaluar el perfeccionamiento de los docentes y, a partir de ahí, incrementar los salarios es una táctica a mitad de camino entre la incentivación económica o pago por resultados y el estímulo al desarrollo profesional. En tanto que dicha evaluación repercute en el salario, obviamente es una forma de distribución de los incrementos económicos limitados dedicados al personal docente, tal como ya comentamos. Como táctica de desarrollo profesional que puede incidir potencialmente en la calidad de la enseñanza merece algunos comentarios. En primer lugar, diremos que suaviza la rotunda declaración de la LOGSE que define el perfeccionamiento como "un derecho y una obligación de todo el profesorado" (Art. 56). Parece que, al menos, ya no será un deber para todos, salvo que éste sea estrictamente moral.

En segundo lugar, cabe decir que la remuneración por perfeccionamiento es, en todo caso, un estímulo directo a la acumulación de credenciales de perfeccionamiento por horas, cuya trascendencia para la enseñanza estará en función de qué contenido tenga ese perfeccionamiento y en qué condiciones se

realice. Hoy las ideas están bastante claras acerca de qué formación en ejercicio es la que puede tener incidencia sobre la práctica de enseñanza; no suelen apoyar el tipo de actividades generalmente concebidas para dar credenciales o certificaciones.

Es necesario recordar algo que se debatió cuando se planteó la filosofía y el nacimiento de los Centros de Profesores (CEPs): que cualquier tipo de perfeccionamiento no se liga al desarrollo profesional. Es preciso llamar la atención sobre las posibilidades de la oferta de perfeccionamiento, sobre quién tiene capacidad de ofrecerla, quiénes la controlan y conceden o no su valor credencial, qué contenidos se priman y cuáles se soslayan o se impiden. Estamos asistiendo a una proliferación de cursos y cursillos ponderados con más valor por las administraciones que una licenciatura universitaria o una tesis doctoral. Estamos viendo cómo se priman los contenidos de "actualidad", juzgando como tales a los que se acomodan a los lenguajes difundidos desde las administraciones con motivo de las reformas, por encima de la formación en temas y problemas básicos. Asistimos a un fomento de la desconfianza hacia las instituciones académicas superiores como fuentes de formación para después impartir "teorizaciones" desde la propia administración, sin que todos esos cursillos tengan, al menos, la garantía de ser "prácticos" para los profesores. ¿Todos los problemas que pueden contribuir a mejorar las condiciones de la práctica y la formación básica de los profesores son tratados por igual en las ofertas puntuables de perfeccionamiento? Seguramente no.

Al reposar la recompensa en el salario individual, naturalmente se prima el mérito individual por separado, no la mejora por equipos. El perfeccionamiento fuera del trabajo con acreditación posterior implica que alguien se hará cargo de la docencia del que acude a él, y si no se suple su ausencia con profesores externos acaba siendo una intensificación profesional de quien no se perfecciona o no tiene oportunidades de hacerlo. Tampoco podemos olvidar que acceder a cursos y fórmulas parecidas puede ser un premio indirecto a la huida de la docencia y que el acceso al perfeccionamiento no es igualmente asequible para todos los profesores, por cercanía física, por condiciones de género, estado civil, edad, etc.

Los sistemas de motivar a los profesores y de desarrollar su profesionalidad para mejorar la calidad de su práctica tienen que unirse a la mejora de la profesión en general, de su estatus, su formación, y a la mejora de las condiciones del ejercicio profesional. Tiene que primarse la evaluación cualitativa interna, los incentivos al trabajo coordinado, a la investigación y al estudio en profundidad. Estas motivaciones intrínsecas, lo mismo que para los estudiantes, son también más defendibles para los profesores.

1 Informe McKinsey (2007), Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.

2 MORIN, E. (1994), Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Gedisa.

3 Ver GIMENO, J. (1998), Poderes inestables en educación. Madrid, Morata.

4 MORÍN, E. (1994), Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Gedisa.

5 Ver GIMENO SACRISTÁN, J. (1998), Poderes inestables en educación. Madrid, Morata.

6 El educador nato. Buenos Aires, Kapelusz.

7 GIMENO SACRISTAN, J. (2003), El alumno como invención. Madrid. Morata.

8 Pierre BOURDIEU (2000), La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Taurus. Madrid.

9 MILLMAN, J. (1981), Handbook of teacher evaluation. Beverly Hills. Sage.

10 FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1992), Teacher development and educational change. Londres. The Falmer Press.

11 MCINTYRER, D. y otros (1993), Mentoring. Perspectives on school-based teacher education. Londres. Kogan Page.

12 SIMONS, H. y ELLIOTT, J. (1989), Rethinking appraisal and assessment. Milton Keynes. Open University Press.

13 LORTIE, D. (1975), Schoolteacher. A sociological study. Chicago. University of Chicago Press.

14 Ministerio de Educación y Ciencia (1986), La formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria. Madrid.

15 GITLIN, A. y J. S. (1989), Teacher evaluation: educative alternatives. Lewes. The Falmer Press.

16 SMYTH, J. (1990), "Teacher evaluation as the technology of increased centralism in education". En: BELL, Ch. (Ed.), Assessment and evaluation. World Yearbook of Education. Kogan Page. Londres.

17 LERMAN, J. (1990), "Merit pay and career ladders: part of the problem or part of the solution?". En: BACHARACH, S. Advances in research and theories of school management and educational policy. Greenwich, Conneticut. Jai Press.

18 RIZVI, F. (1990), "Horizontal accountability". En: CHAPMAN, J. (Ed.), School-based decision making and management. Basingstoke. The Falmer Press.

19 ELLIOTT, J. (1989), "Appraisal of performance or appraisal of persons". En: SIMONS, H. y ELLIOTT, J. (1989), Rethinking appraisal and assessment. Milton Keynes. Open University Press.

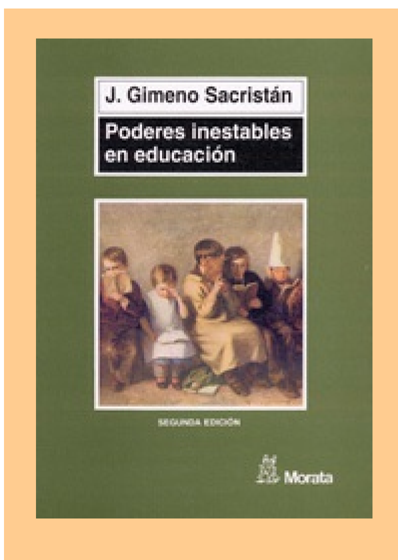
José Gimeno Sacristán



Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Valencia. Ha sido profesor en la Universidad Complutense de Madrid y en la Universidad de Salamanca, y visitante en otras universidades españolas y extranjeras. Entre sus publicaciones cabe resaltar las siguientes: Una escuela para nuestro tiempo (1976), Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar (1976), Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum (1981), La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia (1982), La enseñanza. Su teoría y su práctica (En colaboración con A. I. PÉREZ) (1983), El currículum: Una reflexión sobre la práctica (1988), Comprender y transformar la enseñanza (En colaboración con A. I. PÉREZ) (1992), La evaluación de la reforma de las enseñanzas medias en la Comunidad Valenciana (1993), La dirección de centros: Análisis de tareas (Autor y coordinador) (1995), La transición a la educación secundaria (1996), Docencia y cultura escolar (1997), Poderes inestables en educación (1998). Ha participado en distintas publicaciones colectivas y es colaborador habitual de diversas revistas sobre educación.

En 2010 fue nombrado Doctor Honoris Causa por la Universidad de Málaga. Al año siguiente,recibió el mismo reconocimiento por la Universidad de San Luis en Argentina.

Otras obras de José Gimeno Sacristán



Poderes inestables en educación

José Gimeno Sacristán



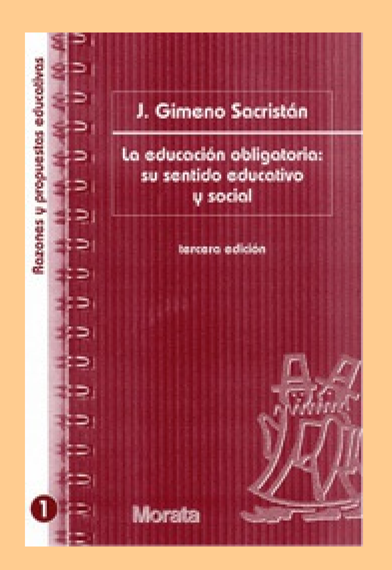
La transición a la educación secundaria

José Gimeno Sacristán

El alumno como invención



José Gimeno Sacristán



La educación obligatoria: su sentido educativo y social

José Gimeno Sacristán



La educación que aún es posible

José Gimeno Sacristán



La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar

José Gimeno Sacristán



El curriculum: una reflexión sobre la práctica

José Gimeno Sacristán



Comprender y transformar la enseñanza

José Gimeno Sacristán



La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia

José Gimeno Sacristán



El valor del tiempo en educación

José Gimeno Sacristán



Saberes e incertidumbres sobre el currículum

José Gimeno Sacristán



Educar y convivir en la cultura global

José Gimeno Sacristán



Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?

José Gimeno Sacristán



Diseño, desarrollo e innovación del currículum

José Gimeno Sacristán

El título de esta obra *En busca del sentido de la educación*, alude de manera directa a la preocupación del profesor GIMENO SACRISTÁN por la pérdida de las referencias que venían alimentando nuestra esperanza en el valor de la educación como herramienta del progreso de las personas y de la sociedad. Estas ideas, este lenguaje, fueron de uso normal hasta que otras ideas muchas veces camufladas en retóricas biensonantes las han arrinconado, cuando no las han combatido. Competencias, ranking, competitividad, impacto, mercado, evaluación externa, excelencia... han penetrado en las formas de pensar en las propuestas de actuación y en el desarrollo práctico de las mismas.

Las razones que dieron sentido a la universalización del sistema educativo, actualizadas, siguen siendo referentes válidos para reavivar la esperanza en que la educación nos haga más cultos, más capaces, más críticos, más autónomos, mejores ciudadanos, más sensibles ante la injusticia, más resistentes ante la manipulación, porque, sencillamente, todo ello son derivaciones del derecho a la educación.

El fracaso escolar es un síntoma de que la educación moderna no funciona tal como se ha desarrollado. Ese fracaso hay que entenderlo literalmente, como *escolar,* es decir, de la institución educativa, la cual debe estar para servir a quienes tienen derecho a recibirla. No se trata de reivindicar la vilipendiada educación al servicio del alumno o de la alumna, sino procurar desarrollada para dar cumplimiento a ese derecho.

La revisión de la cultura que se imparte en los establecimientos escolares es un reto que debemos emprender con urgencia, hemos de atender más al aprendizaje de esa cultura renovada, restando peso a las evaluaciones de todo tipo como recurso de mejora de la calidad de la enseñanza.

Tema: **Política educativa**


EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
morata@edmorata.es - www.edmorata.es
www.facebook.com/EdicionesMorata
http://twitter.com/edicionesmorata



Índice